



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS

JANINE DOS SANTOS ROLIM

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO SUBPROJETO
PIBID LETRAS-INGLÊS DA UFPB**

João Pessoa

2017

JANINE DOS SANTOS ROLIM

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO SUBPROJETO
PIBID LETRAS-INGLÊS DA UFPB**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras-Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Araújo de Melo Maia

João Pessoa

2017

JANINE DOS SANTOS ROLIM

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO SUBPROJETO
PIBID LETRAS-INGLÊS DA UFPB**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras-Língua Inglesa.

Data de aprovação:

Banca examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Angélica Araújo de Melo Maia
Orientadora
(UFPB)

Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado
Examinadora
(UFPB)

Prof^ª. Me. Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino
Examinadora
(UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter criado em mim sentimentos de curiosidade, determinação, esforço, resiliência, dedicação, paciência, entre tantos outros. Além disso, por ter me proporcionado inúmeros momentos que eu jamais havia pensado viver e, também, por florir essa minha estrada (graduação) com pessoas maravilhosas e de fundamental importância para a minha chegada ao final dela. Por ser minha força, minha esperança, minha liberdade, meu porto seguro, meu amigo para todas as horas, por ser meu chão e também minhas asas, mas, sobretudo, por sempre acreditar em mim.

Aos meus pais, pessoas que amo incondicionalmente, por sempre terem sido pais preocupados com minha educação e a educação da minha irmã. Por terem me incentivado desde pequena a acreditar em um mundo melhor, mundo este construído a partir da educação. Também, por terem sido meu braço direito, esquerdo e todos os outros membros do meu corpo durante esta graduação. A minha mãe por ter desistido dos seus sonhos para que eu e minha irmã pudéssemos sonhar, saiba que a realização desse meu sonho é também sua. Ao meu pai que sempre fez de tudo para que não faltasse nada em casa e, mesmo cansado, fazia questão, quando podia, de dar duas viagens de moto do Valentina à UFPB para que eu e minha irmã não acordássemos tão cedo para enfrentar os ônibus. Vocês foram, são e para sempre serão tudo em minha vida.

A todos os meus professores por terem me ajudado a construir saberes que vão para além deste curso, mas também para a vida. Por terem tido paciência quando em mim dificuldades encontraram, por terem acreditado no meu potencial quando pensei em desistir, e não foi só uma vez, e, também, por estarem dispostos a manter a chama do conhecimento acesa em meio a esse cenário de incertezas que estamos vivendo em nosso país. Quero, em especial, agradecer a duas professoras que foram e são sinônimos de “divisor de águas” para mim, pois elas representam uma mudança importante no rumo da minha graduação, Angélica Maia e Maura Dourado. Obrigada por me ensinarem tudo que aprendi ao longo desses três anos e meio de Pibid e por acreditarem em nosso desenvolvimento como profissionais e, também, como pessoas, vocês são seres humanos incríveis. Agradeço também às professoras Clélia Barqueta e Barthyra Cabral, por terem me orientado e me guiado durante o período em que passei como monitora de suas disciplinas, aprendi bastante com as duas. Às minhas professoras de inglês, em especial Danielle Almeida, Andrea Burity, Mariane Telles, que me ajudaram demasiadamente no avanço com a língua inglesa. Ao meu querido e inesquecível professor Ribamar Castro, pelas famosíssimas aulas de fonética, aprendi muito com elas. À

professora Mariana Pérez, pelos inúmeros saberes construídos durante as maravilhosas aulas de estágio VII. Aos meus professores de literatura, em especial Glória Gama e Nadilza Moreira, que me ajudaram a mergulhar e a compreender com mais nitidez esse vasto universo, que é a literatura. E à minha saudosa professora de psicologia, Carmen Sevilla, jamais me esquecerei de suas lições.

Aos assistentes americanos, Connor Pierson, Renee Payne, Zach Haskin, Michelle Quinones, Idmantzi Torres, Theodora Saclarides e Quincy Snellings, por terem sido muito mais que professores de língua inglesa aqui no Brasil, mas também por terem sido amigos e estarem sempre dispostos a prender conosco acerca da nossa cultura e costumes.

Aos meus queridos amigos, que me motivaram, me alegraram, compartilharam momentos e, sobretudo, viveram esta graduação ao meu lado. Saibam que eu não teria conseguido chegar até aqui sem a ajuda de vocês. Quero agradecer, em especial, a melhor amiga do mundo, minha irmã. Os conteúdos da graduação se tornaram muito mais fáceis quando nós estudávamos juntas e tudo ficava melhor quando eu trabalhava ao seu lado, até mesmo aquelas disciplinas que eram tidas como “os bichos papões” do curso. Meu muito obrigada vai também para Antônio Balbino e Iana Lira, que me apresentaram ao universo da pesquisa quando um dia eu fui “ferinha”, vocês são duas pessoas muito especiais. Obrigada a meu amigo Joucier, pela linda amizade construída durante a graduação. E, por último, mas não menos importante, obrigada à família de amigos/irmãos que construí no Pibid, Mariane Maia, Tadeu Nicomedes, Artur Silva, Alyne Gomes, Rayssa Pê, Eduardo Oliveira, Juliana Silveira, entre outros, e, em especial Eric Marinho e Raquel Moreira, que estiveram comigo nesses últimos dias que precederam a apresentação do TCC, quero essas amizades para sempre.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Paulo Freire

RESUMO

Em meio a um processo de globalização acelerado, é impossível não pensarmos nas transformações presentes nas diversas esferas sociais que têm afetado o mundo do trabalho nas últimas décadas. Conforme essas mudanças foram acontecendo, pesquisas foram sendo desenvolvidas com o intuito de explorar esse campo de estudo – o mundo do trabalho –, de forma geral ou enfocando profissões específicas. Assim sendo, esta pesquisa se dedica a compreender, especificamente, alguns aspectos do trabalho de professores de inglês em formação inicial e algumas transformações no/do agir docente a partir da perspectiva das Ciências do Trabalho e de algumas de suas categorias (CLOT, 1999, 2007; MACHADO, 2004). O objetivo central é analisar o processo de planejamento e aplicação de um plano de aula de Língua Inglesa, dentro do âmbito do subprojeto Pibid Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, a partir das representações sobre o trabalho docente elaboradas pelos professores em formação inicial que planejaram e ministraram a aula. Os dados foram gerados através da transcrição e interpretação de um diálogo reflexivo entre esses professores participantes dentro de um grupo focal sobre o processo de planejamento e desenvolvimento da regência. Buscou-se compreender que saberes foram mobilizados, que aspectos do trabalho docente foram realizados e/ou impedidos e por que razões. Espera-se que essa pesquisa amplie a visão sobre que fatores estão envolvidos no processo de formação inicial de professores de língua inglesa, no que se refere ao planejamento e ministração de aulas, e que sentidos são construídos por esses professores quando têm a oportunidade de comparar e refletir sobre o trabalho docente prescrito e realizado ainda durante o período da licenciatura. Os resultados da análise evidenciam representações dos professores em formação inicial acerca do trabalho docente como fonte de aprendizagem e reconfiguração de saberes – tanto em uma dimensão individual como coletiva –, além também de ser uma referência para o desenvolvimento pessoal e para a reconstrução da identidade de uma forma global.

Palavras-chave: Formação Inicial; Pibid; Trabalho Docente.

ABSTRACT

In the middle of an accelerated globalization process, it is impossible not to think about the changes in the various social spheres that have affected the world of work in recent decades. As these changes took place, research projects were developed to explore this field of study - the world of work - in general or focusing on specific professions. Therefore, this research is devoted to understanding, in particular, some aspects of the work of English teachers in initial education and some transformations in their practice from the perspective of the Labor Sciences and some of its categories (CLOT, 1999, 2007; MACHADO, 2004). The main goal is to analyze the process of planning and development of an English Language lesson plan, within the scope of the subproject Pibid English-Languages of the Federal University of Paraíba, based on the representations about the teaching job elaborated by the teachers in initial education who planned and taught the lesson. The data were generated through the transcription and interpretation of a reflexive dialogue between these participating teachers within a focus group on the process of planning and development of the class. The analysis was aimed at understanding what knowledge was mobilized, what aspects of the teaching job were carried out and/or impeded and for what reasons. It is hoped that this research will broaden the view on what factors are involved in the initial training process of English teachers, in relation to the planning and teaching of lessons, and what meanings are built by these teachers when they are given the opportunity to compare and reflect about aspects of the teaching job, about the actions which are prescribed and the ones which are actually developed, while they are still in their graduation process. Final results show the representation of teachers in initial education about the job of a teacher as a source of learning and reconfiguration of knowledge - both in an individual and collective dimension - as well as being a reference for personal development and for reconstruction of identity in a global way.

Key-words: Initial Education; Pibid, Teaching Job.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Rolim, Janine dos Santos.

Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB. / Janine dos Santos Rolim. - João Pessoa, 2017.

62 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras, língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angélica Araújo de Melo Maia.

1. Formação Inicial. 2. PIBID Letras- Inglês da UFPB. 3. Trabalho Docente. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise da atividade e a relação entre <i>trabalho prescrito</i> e <i>trabalho realizado</i>	18
Figura 2 – O planejamento como problema	21
Figura 3 – Representação da interação entre professores-coordenadores, professores-supervisores e licenciandos no programa Pibid.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos do planejamento.....	22
Quadro 2 – Dia, data e horário de realização do GF	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1 - O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E DE MINISTRAÇÃO DE AULAS.....	15
1.1. O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	15
1.2. O PLANEJAMENTO E A MINISTRAÇÃO DE AULAS: DO TRABALHO PRESCRITO AO TRABALHO REALIZADO	19
 CAPÍTULO 2 - ASPECTOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	28
2.1. NATUREZA DA PESQUISA	28
2.2. PIBID: O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	29
2.3. GERAÇÃO DE DADOS	32
2.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	33
 CAPÍTULO 3 - LEITURA DOS DADOS: UM DIÁLOGO COM A TEORIA.....	35
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
 APÊNDICE A - Quadro de normas para transcrição	58
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	59
APÊNDICE C - Plano de aula sobre o tema Sexismo	60
APÊNDICE D (em formato digital/CD) - Transcrição do diálogo no grupo focal.....	

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no atual cenário em que se encontra o mundo onde vivemos, nos deparamos com inúmeras transformações de caráter econômico, social, cultural e também político. Essas transformações são resultado de um processo de globalização acelerado, que também tem deixado marcas no universo do trabalho nas últimas décadas. À medida que essas mudanças foram acontecendo, pesquisas foram sendo desenvolvidas com o intuito de explorar esse campo de estudo – o mundo do trabalho –, de forma geral ou enfocando profissões específicas.

Nesse sentido, esta pesquisa se relaciona ao mundo do trabalho, porém especificamente ao trabalho do professor ou trabalho docente, que será pesquisado a partir da perspectiva das Ciências do Trabalho e de algumas de suas categorias (CLOT, 2007; MACHADO, 2004). No campo das Ciências do Trabalho aplicado a pesquisas sobre o professor em sala de aula, destaca-se no cenário brasileiro o grupo de pesquisa ALTER – PUC/SP (MACHADO, 2004) com as linhas de pesquisa Linguagem e Trabalho, e Linguagem e Educação; e o grupo de estudo em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT) da UFPB (MEDRADO e PEREZ, 2011; ARAÚJO, 2014; PEREIRA et. al., 2015; MORAIS, 2016); essas pesquisas têm como base o diálogo entre as Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia, etc.) e a atividade do professor de línguas.

Situando-me no contexto da UFPB, a motivação para essa pesquisa surgiu a partir da minha atuação como professora em formação inicial e bolsista de iniciação à docência do subprojeto Pibid Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), direcionado ao curso de Letras-Inglês da UFPB, teve seu início em 2014 e, ao longo desses três últimos anos, contemplou um grande número de estudantes e professores das escolas atendidas e, também, professores em sua formação inicial. Participar do subprojeto desde o seu início despertou em mim o interesse em compreender como o professor em formação inicial representa o seu próprio trabalho, em termos de conhecimentos a serem construídos, objetivos a serem alcançados e desafios a serem enfrentados.

Segundo Morais (2016), “a docência, enquanto atividade profissional, configura-se um ‘lugar de conflitos’ [...]” (p. 6). Essa pertinente afirmação faz parte do universo acadêmico, sobretudo quando nos referimos ao trabalho docente. É fácil nos imaginarmos aplicando uma aula “perfeita”, com alunos bem comportados e participativos, um número abundante de recursos disponíveis em sala, atividades dignas de elogios, etc. Todavia, o ambiente escolar já

se caracteriza por si só como um lugar propício a acontecimentos inesperados. Faz parte do papel do professor lidar com obstáculos, que podem surgir de fora da sala de aula como, por exemplo: interrupções, feriados, discussões, aulas vagas, etc. Moraes ainda ressalta que “não apenas o que se passa no interior da sala de aula e do ambiente escolar afeta o professor, como também as ações políticas desenvolvidas pelo Estado contribuem direta e indiretamente para estes afetos [...]” (MORAIS, 2016, p. 6).

Face ao exposto, propomos ao longo deste trabalho responder as seguintes questões:

- Quais foram as representações dos professores sobre o trabalho realizado em contraponto ao trabalho prescrito no plano?
- Quais as dificuldades ou impedimentos encontrados na execução do plano de aula e quais estratégias foram utilizadas pelos professores para lidar com elas?
- Em qual sentido o trabalho realizado foi diferente do trabalho prescrito e o que os professores em formação podem ter aprendido com essa experiência?

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral analisar a compreensão sobre o processo de planejamento e aplicação de um plano de aula de Língua Inglesa, no âmbito do subprojeto Pibid Letras-Inglês, a partir das representações sobre o trabalho docente elaboradas pelos professores em formação inicial que planejaram e ministraram a aula.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se apresenta como uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34),

a pesquisa qualitativa não se propõe testar [...] relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

A pesquisa interpretativista “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (J. HUGHES, 1980, *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13). Para a coleta de dados, foi realizado um grupo focal com os três professores em formação inicial que planejaram e ministraram uma aula sobre o tema *Sexism*, sendo que um desses professores é a própria pesquisadora. Nesse grupo, os professores retomaram o plano e conversaram sobre como ele foi desenvolvido em uma turma específica onde atuaram no Pibid em uma escola de Ensino Médio da cidade de João Pessoa. A transcrição das falas dos professores no grupo focal foi analisada, procurando-se responder as questões levantadas anteriormente acerca do trabalho docente. A partir das respostas dessas

questões, buscou-se entender as representações dos professores sobre o trabalho docente relacionadas ao planejamento e ministração de uma aula de inglês em uma escola pública de Ensino Médio para, assim, sugerir aspectos formativos do trabalho do professor que estão sendo fortalecidos a partir da experiência de iniciação à Docência no Pibid.

Em termos organizacionais, este trabalho encontra-se dividido em (03) três capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo está dividido em dois subtópicos, sendo o primeiro voltado para as noções sobre o trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade e o segundo para algumas reflexões acerca do processo de planejamento de aula e de ministração. No segundo capítulo, explicaremos alguns aspectos relacionados ao processo metodológico da pesquisa, abrangendo o contexto (o Pibid Letras-Inglês da UFPB), os participantes da pesquisa e os procedimentos de análise e no terceiro e último capítulo encontra-se a análise dos dados, que envolve as representações sobre o trabalho docente na aula ministrada a partir da análise dos temas recorrentes no discurso dos professores em formação.

Para concluir, retomamos as análises para sugerir como elas se relacionam ao processo de formação inicial proporcionado pelo Pibid e indicar possibilidades de pesquisas futuras nesse campo.

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E DE MINISTRAÇÃO DE AULAS

Neste capítulo propomos discorrer a respeito do trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2007; CLOT et. al., 2001), para, em seguida, refletirmos acerca dos processos de planejamento e de ministração de aulas (SACRISTÁN, 2007), que fazem parte do trabalho do professor dentro e fora do âmbito escolar. Sendo assim, este capítulo encontra-se dividido em duas subseções: 1.1) O trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade; 1.2) O planejamento e a ministração de aulas: do trabalho prescrito ao trabalho realizado.

1.1. O trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade

São inúmeras as concepções de trabalho quando adentramos na história do desenvolvimento da sociedade e seria impossível contemplar todas elas, considerando o objetivo e a dimensão deste trabalho. Assim sendo, esta pesquisa se dedica a compreender alguns aspectos do trabalho do professor e algumas transformações no/do agir docente.

Recentemente, pesquisas têm sido desenvolvidas para explorar esse campo de estudo – o mundo do trabalho –, sobretudo o mundo do trabalho docente. No campo das Ciências do Trabalho aplicado a pesquisas sobre o professor em sala de aula, destaca-se no cenário brasileiro o grupo ALTER – PUC/SP (MACHADO, 2004) com as linhas de pesquisa Linguagem e Trabalho, Linguagem e Educação, e o grupo de estudo em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT) da UFPB (MEDRADO e PEREZ, 2011; ARAÚJO, 2014; PEREIRA et. al., 2015; MORAIS, 2016); essas pesquisas têm como base o diálogo entre as Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia, etc.) e a atividade do professor de línguas.

Segundo Clot (2007), “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma atividade dirigida” (p. 12-13). Todavia, “[só] há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho” (BRONCKART, 2006, p. 203). Isso se deve ao fato de, por muito tempo, o trabalho ter sido

visto, segundo a visão marxiana, como “[...] a transformação de algo material em um bem de consumo, também material” (FERREIRA, 2015, p. 43 *apud* MORAIS, 2017, p. 46).

Nesse sentido, “a atividade docente não poderia ser considerada trabalho, uma vez que, não nela um objeto material que se transforma e que pode ser consumido” (MORAIS, 2016, p. 46 *apud* MACHADO, 2009b); em outras palavras, não produz objetos concretos, materiais.

No entanto, Machado (2007) chama atenção para a distinção entre os conceitos propostos por Marx de “verdadeiro trabalho” e “trabalho alienado”, esse último referente às formas de trabalho nas sociedades capitalistas:

Surge aí a distinção entre o que se pode considerar como “verdadeiro trabalho”, elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento, em oposição ao conceito de “trabalho alienado”. O “verdadeiro trabalho” seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades [...] (MACHADO, 2007, p.84 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 28).

Desse modo, para Machado, o trabalho docente faz parte do que Marx considera como “verdadeiro trabalho”, visto que o professor em sua prática se encontra constantemente engajado em atividades que o conduzem a um melhor desenvolvimento profissional e, também, pessoal, além de enxergar em seu espaço de atuação um ambiente propício ao desenvolvimento de pesquisas que possam vir a ter impacto tanto no ambiente educacional quanto fora dele. Para Araújo (2014), “o trabalho docente, ao ser produzido, impulsiona um desenvolvimento do próprio professor, na comunidade escolar e, por consequência, na sociedade” (p. 28).

Em meio ao seu espaço de atuação, o docente também se encontra em uma troca mútua de experiências com seus colegas de profissão acerca de práticas educativas, prescrições a serem seguidas, comportamento de alunos, atividades que não saíram como planejadas, projetos a serem desenvolvidos, calendário escolar, entre outros assuntos. E, a respeito disso, Araújo (2015) acrescenta que,

docentes possuem uma maneira singular de conversar em seu ambiente de trabalho. Os assuntos abordados variam desde como uma dada aula aconteceu até problemas de comportamento dos alunos. Os professores têm uma forma de iniciar e finalizar a aula que é, em geral, semelhante. Eles sabem os passos a seguir, como avaliar, como interagir com os alunos e, ao se reunirem, podemos afirmar “entendem-se” (ARAÚJO, 2015, p. 175)

Essa familiarização com o agir de outros colegas dentro de uma mesma esfera profissional se dá pelo fato de existir um “gênero” (CLOT, 2007) comum a todas as profissões, não sendo diferente a profissão do docente. Com base em Bakhtin (1926), Clot advoga que,

[...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2007, p. 41).

Clot completa mencionando que essa parte subentendida da atividade “é como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2007, p. 41). Essa *senha* é importante para compreendermos as escolhas feitas pelos professores em relação ao seu agir docente, uma vez que muitas delas estão associadas às escolhas, convertidas em experiência, realizadas por outros professores, ou seja, “uma memória social do trabalho” (CLOT, 2007). “Essa memória social do trabalho é aquilo que o gênero de atividades requeridas pela situação mantém, fixa, previamente à ação, as condições iniciais do ato singular que se desenrola” (CLOT, 2007, p. 49). Dessa forma, seria mais cabível ao professor – o que valorizamos no caso desta pesquisa – enxergar as situações presentes no contexto educacional a partir de uma “dimensão coletiva de trabalho” (CLOT, 2007). Para Araújo (2014),

a socialização do coletivo contribui não apenas para o professor iniciante, mas também começando em um novo ambiente, quando necessitará reconfigurar sua ação para adaptar-se ao novo meio, como, no nosso caso e de outros professores, que lecionaram por anos em cursos livres e começamos a atuar em escolas federais de ensino médio (p. 25).

Nesse sentido, e acrescentando o meu pensamento ao de Araújo, essa dimensão coletiva de trabalho oportuniza ao professor lidar melhor com os dilemas presentes em seu agir docente e que, também, fazem parte do agir docente dos seus colegas de profissão. Como um exemplo desses dilemas, temos a relação entre as prescrições estabelecidas aos professores e o trabalho que esses realizam em sala de aula.

Essa relação, que pode ser entendida como a relação entre *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, tem servido de escopo para as Ciências do Trabalho como, por exemplo, a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho. Para Lousada (2004), “o trabalho prescrito pode ser considerado como tarefa dada, *prescrita* pela instituição” (p. 275). Essa tarefa “refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo; de

meio (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p. 39). O trabalho realizado, por sua vez, “pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (LOUSADA, 2004, p. 275). De acordo com Amigues (2004), essa atividade “corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (p. 39).

Para ele, “há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho real tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador” (AMIGUES, 2004, p. 40). Essa distância foi representada em forma de imagem por Araújo (2014, p. 32):

Figura 1 - Análise da atividade e a relação entre *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*



Fonte :ARAÚJO, 2014, p. 32

Compreender essa distância é fundamental para que o professor saiba lidar com os imprevistos, empecilhos e/ou fracassos que fazem parte do trabalho docente, mas que, se compreendidas, resultarão em tomadas de decisão futuras mais seguras e condizentes com as oportunidades de trabalho em um determinado contexto.

Além desses conceitos acerca do trabalho prescrito e do trabalho realizado, Clot (1999, 2007; CLOT *et. al.*, 2001) propõe também a compreensão do que vem a ser o trabalho *real*. De acordo com ele, “o real é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer [...]” (CLOT, 2007, p. 116).

Desse modo, no que concerne ao trabalho docente no Pibid, que é o foco desta pesquisa, Moraes (2017) argumenta que “o professor em processo e formação lida com as prescrições impostas pelo programa, não apenas de ordem institucional, como também de ordem pessoal, visto que ele se autoprescreve ações a serem desenvolvidas no âmbito do seu agir docente” (p. 48). Já no tocante à dimensão coletiva de trabalho, Moraes (2016, p. 48) ressalta a “interação com os outros atores do processo, isto é o coletivo, como por exemplo, professores-coordenadores, professores-supervisores, colegas pibidianos, alunos, profissionais da escola de forma geral” como uma característica importante do Pibid, proporcionando ao professor a apropriação da cultura docente e de sua identidade profissional.

Levando em conta os conceitos apresentados anteriormente sobre o mundo do trabalho docente, procuraremos compreender uma forma de prescrição específica no âmbito do Pibid Letras-Inglês da UFPB, que é o planejamento de aulas, buscando discutir as transformações que ocorrem no agir docente ao longo da ministração dessas aulas, a partir da relação entre trabalho prescrito (planejamento) e o trabalho realizado (ministração), de acordo com os sentidos construídos pelos professores em formação inicial envolvidos na aula analisada.

Na seção seguinte, apresentaremos algumas considerações sobre o planejamento de aulas, identificando as relações entre o planejamento e o trabalho do professor no momento da ministração das aulas e discorrendo sobre os principais elementos envolvidos no ato de planejar, de forma a entender como se configura a articulação trabalho prescrito/trabalho realizado.

1.2. O planejamento e a ministração de aulas: do trabalho prescrito ao trabalho realizado

Desde os tempos mais remotos, é perceptível a necessidade do homem de organizar sua vida, procurar meios de alcançar todos os seus anseios e solucionar circunstâncias adversas. Para Trindade Júnior (2009, p. 19),

o planejamento é inerente ao próprio comportamento humano, desde os primórdios que o homem pensa antes de empreender a ação, que ele se prepara antes de agir, e a adoção natural do planejamento em seu dia-a-dia, seja ao sair para caçar, seja para enfrentar a guerra ou o inimigo, seja para realizar uma cerimônia ou para construir casas ou monumentos, seja para atuar no ambiente institucional, o homem instintiva e mentalmente sabe que suas chances de sucesso, frente à situação que vai encarar, serão bem melhores se planejar suas ações visando ao atingimento de uma meta desejada no futuro próximo ou de longo prazo.

Embora visto como uma particularidade da vida humana, e partindo do contexto social brasileiro, em alguns de seus setores como, por exemplo, o educacional, o planejamento não aparenta ter tanta importância. Moretto (2007) ressalta que “o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter” (p. 100). Segundo Sacristán (2007), muitas das decisões tomadas pelos professores e, também, suas atividades “se realizam a partir de rotinas previamente ensaiadas ou copiadas de outros, e tampouco se dispõe de muito tempo para fazer do planejamento um momento prolongado de reflexão e previsão do que será a ação” (p. 271). Uma razão para isso é o fato de uma considerável parcela desses profissionais se encontrar sobrecarregada, tendo que trabalhar em duas ou mais escolas para suprir as demandas de suas necessidades pessoais e, além disso, na maioria das vezes, também são eles os responsáveis por conseguir os recursos utilizados durante as aulas, demandando assim “tempo e esforço” (SACRISTÁN, 2007, p. 271) desses profissionais.

Outro motivo para essa questão está relacionado ao regime autoritário enfrentado aqui no Brasil durante os anos de 1964 a 1985. De acordo com Kuenzer (2003 *apud* CASTRO et. al., 2008), “num regime político de concentração, o planejamento passa a ser bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo” (p. 52). Assim, no período militar, o planejamento era imposto aos professores, como uma forma de regular diretamente o trabalho docente, o que gerou uma enorme resistência em relação ao ato de planejar e deixou até os dias de hoje marcas no modo como os profissionais de educação lidam com o planejamento de suas aulas. Todavia, como ressaltam Castro et. al. (2003), “hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor [...]” (p. 53). Se, de acordo com Luckesi (1992), o planejamento é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” (p. 121), o planejamento para os docentes também envolve ações sistematizadas tendo em vista o alcance eficaz de seus objetivos, de modo a evitar desperdício de tempo, recursos e serviços, tanto por parte desses profissionais quanto por parte das instituições de ensino nas quais trabalham.

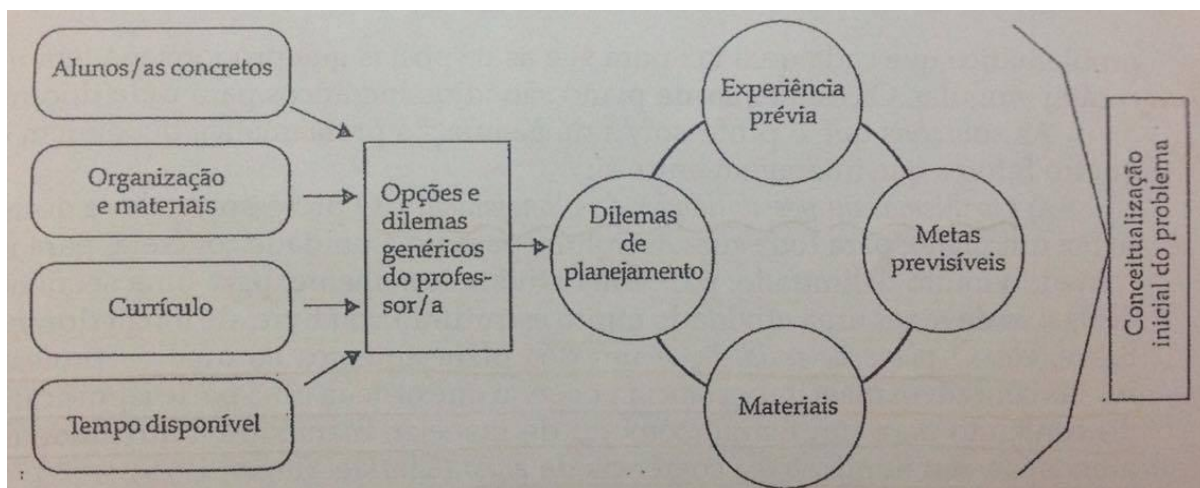
Desse modo, o ato de planejar para os docentes, segundo Sacristán (2007, p. 276), envolve

[...] seguir um processo cíclico de investigação na ação: pensar antes de decidir, observar ou registrar o que acontece quando se realiza e aproveitar os resultados e anotações tomadas sobre o processo seguido para voltar a planejar o momento seguinte e ter em mente como se há de fazer outra vez. Nesse processo vão se elaborando e polindo esquemas, tomando consciência dos elementos que fazem parte das situações, diferenciando progressivamente os esquemas, refletindo sobre a experiência própria passada ou a dos outros, “lembrando” as possibilidades e alternativas de que se dispõe num dado momento, questionando os hábitos dominantes de ensino e conscientizando-se, progressivamente, da multiplicidade de dilemas frente aos quais se opta de fato sem sequer ter se pensado neles.

Em meio a essa necessidade de se planejar também no setor educacional, Sacristán (2007) sugere “entender o planejamento dos professores/as como um *processo de resolução de problemas*” (p. 276). O ambiente escolar já se caracteriza por si só como um lugar propício a acontecimentos inesperados. E, segundo Moraes (2017), “não apenas o que se passa no interior da sala de aula e do ambiente escolar afeta o professor, como também as ações políticas desenvolvidas pelo Estado contribuem direta e indiretamente para estes afetos [...]” (p. 6). Desse modo, ter o planejamento como um processo de resolução de problemas é considerar mudanças políticas que podem surgir no currículo do professor, é refletir sobre as necessidades que cada turma (e, conseqüentemente, cada aluno) traz em sua bagagem, sobre o tempo disponível em cada aula, além de levar em consideração as demandas e condições de ensino apresentadas pelas instituições de ensino e seus objetivos a serem alcançados.

Ao discorrer sobre essa questão, Sacristán (2007) cita Yinger (1977) para apresentar “os elementos básicos e fases que intervêm na delimitação da *situação problemática* em que consiste o plano” (p. 276), elencados na imagem a seguir

Figura 2 – O planejamento como problema



Fonte :YINGER, 1977, p. 268 *apud* SACRISTÁN, 2007, p. 277

De acordo com a imagem acima, e a partir da minha leitura, ao planejar, o professor se depara com quatro aspectos significativos, são eles: os próprios alunos, os materiais (e sua organização), o currículo em si e o tempo disponível para a realização da atividade. Esses aspectos são, desse modo, interpretados pelos professores, de modo geral, como dilemas e passam a ser conceituados como tal a partir do momento em que se relacionam com a experiência prévia dos professores, suas metas previsíveis e os materiais utilizados para a sua resolução.

Frente a essas opções e dilemas genéricos enfrentados pelos professores/as durante o seu planejamento, Sacristán (2007, p. 277) chama atenção para a necessidade de levar em consideração três aspectos fundamentais na hora de planejar. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro1 – Aspectos do planejamento

Condições da situação na qual se realiza	Embora a prática institucionalizada seja uma realidade e, geralmente, um dilema enfrentado pelos professores/as, o caráter específico de cada situação é moldável, transformável em alguma medida.
O currículo dado aos professores/as e os materiais	O currículo e os materiais para os professores/as são vistos como demandas muito concretas que lhe prestam os guias curriculares, os livros-texto, ou os pacotes de materiais elaborados para disciplinas ou áreas concretas. É necessário que cada professor/a possa encontrar formas de melhor pô-los em prática.
Um grupo de alunos/as por possibilidades e necessidades concretas	Toda a aprendizagem, em geral, surge de uma interação do novo com o existente. É preciso levar em conta as necessidades de cada indivíduo, assim como as subculturas a que pertencem.

Fonte: Adaptado de Sacristán (2007, p. 277)

Embora esses aspectos se façam presentes na rotina de planejamentos de todos os docentes, a forma com que cada um desses profissionais lida com cada um deles varia de acordo com as circunstâncias encontradas nas instituições de ensino em que trabalham e, também, de acordo com a experiência que cada um deles tem em relação ao agir docente. Sacristán (2007, p. 277-278) acrescenta

que em todo grupo de alunos/as e situação essas demandas seriam idênticas para os professores/as, enquanto que as respostas individuais variariam, é obvio que a configuração do espaço problemático que cada qual faz para si e as respostas que proporciona têm um caráter singular.

Dessa forma, percebe-se que, embora norteado por um currículo pedagógico e por fundamentos sobre o agir docente, o professor carrega consigo uma certa liberdade de decidir por quais caminhos trilhar durante o seu planejamento. Contudo, segundo Menegolla & Sant'Anna (2001 *apud* CASTRO et. al., 2008), mesmo visando a liberdade de ação, o desenvolvimento das aulas “não pode ser planejado somente pelo bom senso, sem bases científicas que norteiem o professor” (p. 27). Para Gutenberg (2008 *apud* CASTRO et. al., 2008), “todo mestre precisa entender que esse conjunto de regras embora pareça muito burocrático e teórico para uns, ou mesmo inútil para outros, trata-se de uma tentativa clara para que os alunos aprendam e apreendam o que for necessário durante o período escolar” (p. 58). Desse modo, entende-se que o professor, além da missão de formar cidadãos criticamente ativos na sociedade, tem também a necessidade de mediar os conteúdos que fazem parte do componente curricular de sua disciplina. Castro et. al. (2008) completam que o professor “deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia-a-dia ou para seu futuro” (p. 58).

No que concerne à organização do plano de aula, alguns autores sugerem etapas, já que uma das finalidades do plano de aula está no fato de ele servir como “um esquema-guia flexível para uma ação consciente dos professores/as” (SACRISTÁN, 2007, p. 278-279). Assim sendo, destacaremos algumas das dimensões de um modelo prático que, de acordo com Sacristán (2007, p. 280-293), são úteis durante o planejamento e ministração de aulas. Essas dimensões envolvem: a definição de metas e objetivos para a aula, a escolha e distribuição dos conteúdos, a organização dos conteúdos, a atenção a objetivos comuns, a decisão sobre as tarefas ou oportunidades de aprendizagem, a apresentação dos conteúdos e materiais, a produção exigida do aluno, a consideração das diferenças individuais, a participação e compromisso dos alunos, a adequação ao cenário e a avaliação.

A primeira delas é a definição das metas e objetivos para a aula. Para defini-los é preciso levar em consideração todo o contexto no qual uma determinada atividade será aplicada e o que se espera alcançar com ela. Além da preocupação com o contexto, faz-se necessário ter em mente uma ideia pré-estabelecida do que se pretende utilizar como instrumento para que essas metas e objetivos possam ser alcançados como, por exemplo, o material didático e etc. Esse aspecto corresponde ao que Yinger categoriza no seu quadro como “Organização e Materiais” (YINGER, 1977, p. 268 *apud* SACRISTÁN, 2007, p. 277). Para Sacristán (2007, p. 281),

Estes levam em consideração as finalidades concretas na ação [...] ao mesmo tempo que devem decidir os conteúdos e a atividade. [...] Suas preocupações fundamentais [...] são referentes ao conteúdo, ao contexto, à atividade e aos meios que utilizar, nas quais é preciso introduzir a reflexão dos fins aos quais servem.

Vale salientar que nem sempre essas metas e objetivos são de fato alcançados no final da aula. A sala de aula é caracterizada por ser um ambiente dinâmico, propício a surpresas e não é sempre que o professor consegue alcançar aquilo previsto durante o planejamento da aula.

Outra dimensão que deve ser levada em consideração durante o planejamento é a escolha e distribuição dos conteúdos. Essa dimensão pode ser associada à categoria “Currículo” presente no quadro de Yinger anteriormente apresentado. Na maioria das vezes, o desenvolvimento de uma aula se dá a partir da escolha de um tema. Desse modo, o trabalho desse tema requer uma seleção adequada do que levar para a sala de aula, uma vez que aquele grupo de alunos para qual o professor planeja uma atividade se encontra inserido em um determinado nível escolar e nesse nível se faz necessária a construção de conhecimentos específicos acerca de um determinado contexto histórico e que tenham importância na sua vida cotidiana. Sacristán (2007, p. 282) completa mencionando que também “é preciso dividir o conteúdo no tempo escolar de acordo com a importância que se conceda a cada unidade ou tema para racionalizar o ensino do professor/a e a aprendizagem do aluno/a”. Já em relação à organização desses conteúdos, “deve-se abordar dois tipos de opções: os *pontos de referência* em torno dos quais agrupar o conteúdo (em temas, unidades didáticas ou “lições”) e a *sequência* ou ordem do mesmo” (SACRISTÁN, 2007, p. 282).

Sacristán também chama a atenção dos professores para os objetivos comuns a todas as disciplinas do currículo (objetivos transversais do currículo), uma vez que estes “devem ser incorporados à programação de cada professor/a para cultivá-los nas atividades específicas e nos métodos gerais de sua especialidade, ampliando o sentido educativo desta” (2007, p. 286). Uma vez estabelecidos os objetivos comuns, faz-se necessário ao professor refletir acerca das oportunidades de aprendizagem. Para tanto, é preciso levar em conta alguns critérios de relevância durante o processo de escolha de atividades, tais como:

coerência com os fins gerais da educação, de acordo com o nível e especialidade que se curse [...]; papel que o aluno/a desempenha e *processos* de aprendizagem estimulados pela atividade ou tarefa [...]; *motivação* que suscita no aluno/a, como uma garantia indireta do envolvimento pessoal na aprendizagem, a criação de atitudes positivas e de continuidade dos efeitos previsíveis [...]; *globalidade de efeitos* que podem se desprender de sua realização [...]; *grau de estruturação* ou diretividade do trabalho do aluno/a [...]; *papel do professor/a* exigido pelo

desenvolvimento das atividades para determinar a sequência em que estas se apresentarão e analisar se é possível sua realização em determinadas condições [...]; *clima* que fomenta a atividade entre alunos/as e entre estes e os professores/as [...]; *condições organizativas* [...]; e *gestão e sequência de tarefas*. (SACRISTÁN, 2007, p. 287-288)

Uma sexta dimensão a ser levada em consideração está relacionada à apresentação do conteúdo e dos materiais. O mundo educacional conta com um “arsenal” de material didático, vistos como instrumentos que facilitam a mediação do professor em relação aos alunos e o conhecimento a ser construído. Para Sacristán (2007, p. 289-290),

a multiplicidade de registros que se utilizam quando se codifica nossa experiência enriquece o conhecimento humano e as possibilidades de se expressar; utilizar os instrumentos que servem de mediadores entre os alunos/as e a cultura contribui para melhorar a comunicação intelectual e a sensibilidade com os demais, com o mundo, com passado, etc.

Todavia, nem sempre as escolas contam com uma variedade de recursos e, como consequência disso, resta ao professor lidar com esse tipo de percalço, comum em grande parte das escolas, sobretudo nas escolas públicas. Esse dilema também recai sob outra dimensão, a produção exigida do aluno/a. Se nem mesmo a escola possui uma variedade de materiais para serem utilizados em sala de aula, tampouco possuirá aquele aluno de classe desfavorecida.

Levando em consideração o que foi exposto no parágrafo anterior, é necessário que o professor no ato de planejar (re)pense sobre outras possibilidades de produção, mas que estas outras possibilidades também sejam de valia para uma aprendizagem significativa, pois o “valor fundamental da avaliação reside em esta ser parte essencial da atividade de aprendizagem” (SACRISTÁN, 2007, p. 291).

A oitava dimensão, por sua vez, considera as diferenças individuais de cada aluno em sala de aula. Sabe-se que cada aluno possui características particulares e formas¹ diferentes de aprendizagem, criando no professor a necessidade de procurar meios alternativos de como trabalhar essas diferenças. Sendo assim, “a resposta às diferenças ‘normais’, deve ser feita com outras estratégias: com uma organização flexível do trabalho que permita a expressão das peculiaridades e uma atenção diversificada aos estudantes dentro do grupo-aula” (SACRISTÁN, 2007, p. 291). O comprometimento do professor quanto às necessidades particulares de cada aluno quanto ao seu processo de aprendizagem garantirá a participação e, também, o compromisso desses durante as aulas, contribuindo para um ambiente de troca mútua entre professor e alunos. Em outras palavras, “atrativo do conteúdo, estímulo da

¹ Gardner (1995).

atividade e relações humanas acolhedoras nas escolas e nas aulas são três condições internas para o envolvimento dos alunos/as” (SACRISTÁN, 2007, p. 292).

Em relação ao “cenário”, o modo como ele está organizado, os recursos nele disponíveis e a sensação de amizade nele produzida contribuem significativamente para o sucesso pedagógico. Ainda, cabe salientar que “o ‘cenário escolar’ tem outra dimensão: o que fica fora dele” (SACRISTÁN, 2007, p. 293). Desse modo, o professor também pode, junto ao corpo administrativo da escola, organizar atividades fora do ambiente educacional que acrescentem no aprendizado dos alunos.

Por fim, temos a dimensão que traz aspectos relacionados ao processo de avaliação. Para Sacristán (2007, p. 293), a avaliação

implica escolhas de técnicas, o momento de realizá-las, o que será objeto da mesma, em que se insistirá mais, por meio de quais produções se atribuem valores aos alunos/as, com que frequência fazê-lo, que forma adotarão as provas que se façam à margem do trabalho cotidiano, se deve avaliar sem avisar ou com um conhecimento antecipado por parte dos alunos/as, se se têm claro previamente o que será pedido, que grau de surpresa os estudantes podem encontrar no que lhes é exigido, o resultado se será discutível ou não, quando se comunicará este ao aluno/a, se se compensará notas com conduta ou se o bom comportamento equivale a aluno/a “aplicado”, se se farão públicos os resultados ou não, se se busca a competitividade entre os alunos/as, o que se comunicará aos pais do que se avalia.

Face ao exposto, cabe ao professor considerar a relevância dessas dimensões a partir do público alvo, locus no qual está inserido, o que se pretende ensinar, entre outros aspectos. Não existe um modelo predefinido e obrigatório que o professor precisar seguir durante o seu planejamento. Segundo Manegolla & Sant’Anna (2001, p. 46 *apud* CASTRO et. al., 2008, p. 60), “não existe um modelo único de planejamento e sim vários esquemas e modelos”. Castro et. al. (2008) concluem alegando não existir “um modelo melhor do que o outro, cabe ao professor escolher aquele que melhor atenda suas necessidades bem como as de seus alunos, que seja funcional e de bons resultados” (p. 60).

Percebe-se dessa forma, que o planejamento das aulas, ao configurar-se no campo do trabalho prescrito, impõe ao professor uma série de pré-ocupações que contemplam diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem e que demandam por parte do docente a mobilização de uma gama de conhecimentos.

Se o planejamento constitui uma importante parcela do trabalho prescrito ao/pelo professor de língua estrangeira, ele também configura-se como uma importante referência para a compreensão do trabalho realizado pelo professor, na medida em que serve de ponto de partida para o entendimento daqueles aspectos que precisaram ser modificados,

reconfigurados, ou mesmo deixados de lado no momento da realização do que foi planejado, bem como das razões que motivaram essas escolhas fora do previsto por parte do professor.

Assim, os aspectos do planejamento aqui elencados serão utilizados para nortear a interpretação dos dados, no momento de evidenciarmos as representações elaboradas pelos professores em formação, ao refletirem sobre o que planejaram fazer e o que efetivamente fizeram na aula analisada.

No próximo capítulo, abordaremos com mais detalhes os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS NORTEADORES DA PESQUISA

Tomando como base o objetivo geral de analisar o processo de planejamento e aplicação de um plano de aula de Língua Inglesa a partir das representações sobre o trabalho docente elaboradas pelos professores em formação inicial que planejaram e ministraram a aula, neste capítulo apresentaremos os aspectos metodológicos que nortearam essa pesquisa. Desse modo, o capítulo foi dividido em quatro subtópicos, são eles: i) Natureza da pesquisa; ii) O contexto de investigação e os professores participantes da pesquisa; iii) Geração de dados; e iv) Procedimentos de análise.

2.1. Natureza da pesquisa

Para a realização deste trabalho, foi adotada uma abordagem metodológica de cunho qualitativo-interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (p. 34). Trabalhar com pesquisa de base qualitativa pode permitir uma melhor compreensão dos discursos dos professores em formação inicial investigados, uma vez que foram suas representações no discurso sobre o trabalho docente o objeto de estudo dessa pesquisa.

Além disso, esse trabalho está apoiado na perspectiva interpretativista, dada a necessidade de se entender os significados que esses professores atribuem à prática docente específica na realidade estudada. De acordo com Burrell e Morgan (1979 *apud* DINIZ et. al., 2006, p. 4), a pesquisa interpretativista se baseia “na visão de que a realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos”. Sendo assim, esta pesquisa se apoia na perspectiva interpretativista, uma vez que não seria possível investigar as representações desses professores sobre o seu agir docente de forma isolada, fora de seu espaço de atuação (a sala de aula) e sem trocas interacionais com os outros indivíduos ali presentes (bolsistas, professora-supervisora e alunos).

2.2. Pibid: o contexto de investigação e os professores participantes da pesquisa

O “Pibid é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (RELATÓRIO DE GESTÃO DA CAPES, 2013, p. 67). Dentre os objetivos do programa, podemos destacar: i) o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica; ii) a valorização do magistério; iii) a integração entre educação superior e educação básica; e iv) a inserção de licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação (RELATÓRIO DE GESTÃO DA CAPES, 2013, p. 70).

Em 2013 foi lançado o Edital Nº 061/2013, alinhado à nova Portaria de Regulamentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas” (RELATÓRIO DE GESTÃO DA CAPES, 2013, p. 68). Embora esse Edital só tenha sido lançado no ano de 2013, o Pibid já contemplava desde 2007 as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, todas essas voltadas para o Ensino Médio.

Considerando um contexto mais local, a Universidade Federal da Paraíba conta, atualmente, com vinte e dois subprojetos Pibid distribuídos entre os cursos de Licenciatura. Dentre esses subprojetos, encontra-se o subprojeto Pibid Letras-Inglês, do qual eu faço parte como bolsista há três anos. Dividido em dois subgrupos, o subprojeto é composto por (02) duas professoras-coordenadoras, uma responsável pelo Ensino Fundamental e outra pelo Ensino Médio, (03) três professoras-supervisoras que atuam nas escolas atendidas pelo programa e (23) vinte e três professores em formação do curso de Letras-Inglês da UFPB. Moraes (2016), em sua tese de mestrado, chama nossa atenção para a importância das representações que cada ator desse programa possui sobre a escola e que “são importantes para o desenvolvimento das ações internas do Pibid” (p. 27). Essa interação entre os professores-coordenadores, professores-supervisores e licenciandos também é apontada no Relatório de Gestão da CAPES (2013, p. 67) e representada de forma ilustrativa. Vejamos a figura a seguir:

Figura 3 – Representação da interação entre professores-coordenadores, professores-supervisores e licenciandos no programa Pibid



Fonte – Relatório de Gestão da CAPES (2013, p. 67)

Se, por acaso, houver uma falta de diálogo entre alguns desses atores, o trabalho de um todo será comprometido. Portanto, é necessário que, além de formar professores para atuar nas demais áreas do ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, entre outros) haja uma preocupação em formar cidadãos que tenham um compromisso social de modo geral. Em outras palavras, o Pibid também se preocupa em formar professores para atuarem em conjunto com as necessidades de um grupo, em prol de um todo, não de forma isolada.

Do ponto de vista composicional, o subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB encontra-se dividido em dois subgrupos, o do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio. Todavia, esta pesquisa foi desenvolvida no subgrupo do Ensino Médio. Para a coleta de dados, foi realizado um grupo focal com (03) três professores em formação inicial e bolsistas do subprojeto Pibid, sendo eu um desses professores e, também, a pesquisadora.

O critério de escolha dos participantes se deu pelo fato de os dois, além de mim, serem bolsistas do programa e de termos (os três) planejado e ministrado em conjunto uma aula sobre o tema *Sexism* no ano de 2016 em uma escola da rede estadual da cidade de João Pessoa no estado da Paraíba. O primeiro contato com os meus colegas a respeito da pesquisa foi feito pessoalmente, no mês de dezembro de 2016, logo após a escolha do tema dessa pesquisa. Tendo os dois concordado em participar da pesquisa, definimos um dia e horário específico

para a realização do grupo focal. Na transcrição dos diálogos, os dois participantes, à exceção de mim, receberam nomes fictícios *José* e *Pedro* para que suas identidades fossem preservadas. Logo abaixo seguem algumas informações coletadas através de um aplicativo utilizado para troca de mensagens, acerca da experiência prévia dos respectivos professores:

- a) Janine ingressou na Universidade Federal da Paraíba no semestre 2012.1 no curso de Letras-Inglês e é bolsista do programa Pibid desde o ano de 2014. Anterior a sua participação no projeto, ela nunca havia entrado em uma sala de aula como professora, mas tinha algumas experiências relacionadas à prática docente devido às cadeiras de estágio supervisionado que havia cursado e, também, à sua experiência como monitora da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Em seu primeiro ano de Pibid, Janine atuou em uma escola de ensino fundamental na cidade de João Pessoa, onde planejou e aplicou aulas tanto em salas de ensino regular quanto em oficinas criadas para atender os alunos durante o período da tarde, pois a escola era de ensino integral. Em seus outros dois anos de projeto, Janine passou a fazer parte do subgrupo do ensino médio, desenvolvendo atividades que também contemplavam as demandas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- b) José também é licenciando da Universidade Federal da Paraíba do curso de Letras-ingles e bolsista do Programa Pibid. Sua participação no projeto começou no ano de 2016, no subgrupo do ensino médio, onde teve seu primeiro contato com a docência. Antes disso, José havia trabalhado em setores administrativos de empresas e, embora tenha auxiliado alguns filhos de amigos próximos com dúvidas relacionadas às disciplinas e planejado algumas microaulas para as aulas de estágio do seu curso, nunca havia atuado como docente.
- c) Pedro, por sua vez, é recém graduado no curso de Letras-Inglês da Universidade da Paraíba. Durante sua graduação participou como voluntário e, também, bolsista de projetos de iniciação científica na área da Psicolinguística, mas foi só com sua participação no Pibid que passou a ter experiências com o trabalho docente; embora, assim como José, também já houvesse planejado microaulas para apresentar nas disciplinas de estágio do seu curso. Seu ingresso no programa se deu no ano de 2015, também no subgrupo do ensino médio. Um fato interessante sobre Pedro é que, embora não possuísse contato direto com a docência antes do Pibid, ele já havia

trabalhado em uma escola em 2011, mas prestando serviços na portaria e, também organizando salas. E, durante os intervalos, costumava auxiliar alunos na resolução de atividades.

2.3. Geração de dados

O *corpus* desta pesquisa é constituído da transcrição de um grupo focal (doravante GF) formado por (03) três professores, sendo eu um desses professores, além de ser a pesquisadora. Todos atuaram no Pibid Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba enquanto estavam em formação inicial do curso de Letras-Inglês. De acordo com Backes et. al. (2011),

o grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (BACKES et. al., 2011, p. 439).

Sendo assim, nesse grupo, os professores retomaram o plano de aula sobre o tema *Sexism* e conversaram sobre como ele foi desenvolvido em uma turma específica onde atuaram dentro do Pibid em uma escola de Ensino Médio da cidade de João Pessoa. Durante o tempo de gravação, os professores tiveram a oportunidade de refletir de forma crítica e em conjunto acerca das prescrições presentes no plano e, também, acerca das ações realizadas e não realizadas durante a aula, dos impedimentos, das suas motivações e, sobretudo, do conhecimento construído a partir da prática.

Em relação ao grupo de alunos, onde a aula objeto de discussão no grupo focal em questão foi aplicada, é importante esclarecer que se trata de uma turma de 3º ano de ensino médio, composta por aproximadamente 16 alunos. Vale salientar que os professores em formação inicial participantes da pesquisa eram responsáveis por atuar em duas turmas de 3º ano de ensino médio nessa escola atendida pelo Pibid; todavia, a pesquisa se restringe a apenas uma dessas turmas. As aulas aconteciam no período da tarde e, no caso dessa turma específica, os alunos se mostravam desde o início do trabalho com o Pibid no ano de 2016 bastante engajados durante as discussões e resolução das atividades, além de também demonstrarem respeito e afeto pelos bolsistas e professora-supervisora da disciplina de inglês.

A filmagem do GF foi feita através de uma câmera, mas somente o áudio foi coletado, uma vez que as expressões faciais dos professores não eram um fator primordial para a realização desta pesquisa. O tempo de duração do áudio foi de, exatamente, 22 minutos e 11 segundos. O local combinado entre os professores em formação para a realização e filmagem do grupo focal foi a Universidade Federal da Paraíba, em uma sala reservada para os bolsistas do programa Pibid, e o dia escolhido foi uma segunda-feira do mês de janeiro de 2017, período de férias de alunos e professores.

Quadro2 – Dia, data e horário de realização do GF

Dia	Segunda-feira
Data	09 de janeiro de 2017
Horário	Às 14:00 horas

Fonte – Produção da própria autora

2.4. Procedimentos de análise

Como *corpus* da pesquisa, utilizamos a transcrição do áudio do GF, como mencionado no subtópico anterior. Para a transcrição, optou-se por usar a notação da Análise da Conversação, com base em Dionísio (cf. Apêndice A) e a partir de Marcuschi (2002, *apud* MEDRADO, 2006). Para tanto, tomamos a Unidade Comunicativa (doravante UC) como unidade de análise dos dados desta pesquisa. De acordo com Dionísio (2001), “são denominadas de unidades comunicativas as porções informacionais, ou seja, os enunciados conversacionais, que coincidem ou não com turnos, orações ou atos de fala” (p. 88).

Marcuschi (2002, *apud* MEDRADO, 2006) ressalta a importância da UC para a análise de características linguísticas da oralidade, uma vez que esta equivale à oração ou frase, “podendo-se dizer que é uma frase da fala demarcada por aspectos não apenas sintáticos, mas entoacionais e discursivos (principalmente os marcadores conversacionais)” (p. 188).

Desse modo, a seguir encontram-se as orientações adotadas pelo autor – e também neste trabalho – para a identificação das UCs, são elas:

- A UC é composta por duas margens (uma direita e uma esquerda) e um núcleo informacional;

- A margem a direita oferece a possibilidade de ser marcada por uma prosódia descendente (como um ponto final) ou ascendente (como um ponto de interrogação), assim como também pode apresentar outros tipos de marcadores, tais como os conversacionais (né, isso), anacolutos e/ou pausas;
- Interpretada como a margem de abertura da UC, a margem da direita pode vir a ser iniciada por conectores lógicos (mas, aí, então, se), interjeições (ah!); ou pode representar apenas a continuidade do que estava sendo dito;
- “O núcleo informacional é aquele que contém uma unidade de sentido com completude semântico-pragmática e sintática, sendo decisivo que apresente uma curva entoacional completa” (MARCUSCHI, 2002 *apud* MEDRADO, 2006, p. 188).

Tendo explicado o percurso metodológico adotado para desenvolver a pesquisa, bem como as características do contexto e dos participantes, apresentaremos no capítulo subsequente a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3

LEITURA DOS DADOS: UM DIÁLOGO COM A TEORIA

Neste capítulo, analisaremos a transcrição do diálogo entre os participantes da pesquisa no grupo focal para verificar as etapas seguidas na elaboração do plano de aula sobre o tema *Sexism*, e a relação entre o planejamento (trabalho prescrito) e o trabalho dos professores (trabalho realizado), aspectos que constituem o foco do desenvolvimento desta pesquisa. Isso será feito de modo a evidenciar as representações desses professores acerca do trabalho docente no âmbito do subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB e, desse modo, compreender como se configura a articulação trabalho prescrito/trabalho realizado para os participantes (cf. capítulo 1). Também procuraremos destacar os impedimentos encontrados na execução do plano, e por fim as aprendizagens docentes derivadas de sua implementação.

Devido às restrições de tempo e espaço desse trabalho, nos deteremos a analisar alguns recortes da textualização dos professores que participaram do grupo focal, objetivando responder as seguintes perguntas, já mencionadas no início desse trabalho:

- Quais foram as representações dos professores sobre o trabalho realizado em contraponto ao trabalho prescrito no plano?
- Quais as dificuldades ou impedimentos encontrados na execução do plano de aula e quais estratégias foram utilizadas pelos professores para lidar com elas?
- Em qual sentido o trabalho realizado foi diferente do trabalho prescrito e o que os professores em formação podem ter aprendido com essa experiência?

Eu e os professores José e Pedro, durante o GF, refletimos do ponto de vista temático, acerca dos seguintes itens nos fragmentos a serem analisados: aspectos do planejamento de aula; antecipação dos dilemas; flexibilidade do plano de aula; dimensões de planejamento; dimensão coletiva de trabalho; empecilhos; criatividade, limites da escola; improviso; e o professor como aprendiz. Vejamos estas questões nos segmentos a seguir.

Segmento 1 - Tema: Aspectos do planejamento de aula

4. **José:** é::
5. vale mencionar aqui que a gente...

6. essa aula foi proposta pras turmas T5 e T6
7. que são turmas de terceiro ano do ensino médio
8. e o assunto proposto é um assunto que é bem evidente dentro da sociedade
9. inclusive mais ainda dentro das/das redes sociais
10. eu acho que:
11. chama mais atenção...
12. é porque se tem muita informação sobre isso
13. mas a mesma pro/proporção que se tem muita informação
14. tem muito...
15. **Janine:** [[preconceito...
16. **José:** [[preconceito
17. tem muito...
18. a:: bate-boca
19. às vezes com fundamentos
20. às vezes sem fundamento...
21. muitas vezes sem fundamento né

Podemos perceber, nesse início de diálogo reflexivo dos professores, a preocupação em levar para os alunos um assunto que esteja em evidência na sociedade (L8) e, também, nas redes sociais (L 9), uma vez que, para José, o fato de os alunos terem uma quantidade maior de informações acerca desse determinado tema faz com que haja uma maior atenção por parte dos alunos (Ls 11-12) e, a meu ver, isso poderia ampliar a participação deles durante a aula. Essa preocupação faz parte dos aspectos do planejamento mencionados por Sacristán (cf. Quadro 3 – Aspectos do planejamento) e, mesmo não mencionadas de forma direta por José, fica claro a sensibilidade dos professores quanto às necessidades dos alunos durante o planejamento da aula. Ao fazer referência à quantidade de informação que existe em relação ao tema escolhido (L 12), José também destaca a existência de comentários preconceituosos que acompanham as discussões sobre o tema, sendo esses comentários, muitas vezes, sem fundamento (Ls 13-21). Ou seja, podemos inferir que, para esses professores, a sala de aula não é só um espaço de aplicação de conteúdos, mas também um espaço de debate e reflexão daquilo que se vive fora dela.

Segmento 2 - Tema: Antecipação dos dilemas

24. **Janine:** é:: então nós vamos focar mais na aula que nós demos na turma do T::6
25. que foi a primeira turma do dia que nós demos a aula
26. e essa turma é um pouco mais numerosa
27. e nós tivemos um tempo maior pra aplicar a aula
28. porque a::
29. é a aula que acontece primeiro que a outra turma

Nesse trecho, Janine menciona a turma em que a aula foi ministrada e a vantagem de ter tido um tempo maior para aplicá-la, além de se mostrar preocupada com o fato de aquela ser uma turma com uma quantidade maior de alunos (Ls 21-24). Essa questão de tempo previsto para a execução de aulas e quantidade de alunos por turmas é algo bastante presente no universo docente. A maioria dos professores, senão todos, compartilha do mesmo dilema. Não é à toa que o plano de aula, segundo Sacristán (2007), é visto como um “*processo de resolução de problemas*” (p. 276), uma vez que se faz necessário os professores de modo geral tentarem visualizar seu ambiente de trabalho e antecipar suas possíveis dificuldades, de modo a preveni-las ou, caso surjam, saber lidar com elas. Desse modo, esse fragmento sugere que a autoprescrição dos professores (plano de aula), no campo do gerenciamento de tempo, pode se configurar como uma fonte de impedimentos para a ação do professor na sala de aula, fazendo surgir reconfigurações que implicam em uma diferença entre o que foi prescrito e o que foi efetivamente realizado, como se comprova no segmento a seguir:

Segmento 3 - Tema: Antecipação dos dilemas

88. **Pedro:** é: quando a gente tá planejando
89. a gente tem assim...
90. uma noção assim...
91. de como/ como vai ser a discussão
92. tem assim...
93. uma base assim... /.../
94. mesmo que seja pouco
95. é:: do que vai acontecer...
96. do/ de como vai ser a discussão...
97. se é pesado se não é
98. e esse tema aqui
99. a gente tinha uma certa/uma certa noção assim... sabe?
100. mas quando a gente começou a comentar...
101. quando a gente levou pra sala
102. f/foi pesado assim...
103. porque...
104. é: a/a gente: tinha uma certa noção de como seria a discussão
105. como seria...
106. como a gente ia né? abordar...
107. como a gente ia guiar
108. mas assim...
109. a gente não sabia
110. é: a quantidade.. e/e/e... é:: a gravidade dos depoimentos que os alunos iam dar né?
111. então assim...
112. **José:** [os próprios impactos deles...

- 113. **Pedro:** do... então... é/é
- 114. **José:** [em relação à aula que a gente tava dando
- 115. **Pedro:** é: que é em relação ao tema
- 116. então assim...
- 117. [[f/foi impactante né?
- 118. **Janine:** [[a: era algo imprevisto ainda né?
- 119. **Pedro:** é
- 120. é um /.../ é: assim...
- 121. a gente tem uma certa noção do que/do que vai ser a discussão
- 122. mas a gente NUNCA sabe né?

No segmento acima, o professor José reflete sobre a preocupação de se planejar uma aula visualizando o seu momento de aplicação e, mesmo sendo impossível antecipar fielmente esse momento, os professores têm uma certa ideia do que pode acontecer (Ls 88-99). Contudo, essa ideia prévia não assegura a realização de uma atividade da mesma forma como tinha sido previsto durante o planejamento, e foi isso que aconteceu, de acordo com o professor José. Embora eles tivessem, de certo modo, antecipado o que os alunos poderiam trazer durante a discussão do tema, o professor José relata que a gravidade dos depoimentos dos alunos foi impactante (Ls 100, 101, 102, 117). Esse relato nos remete mais uma vez à relação trabalho prescrito/trabalho realizado, uma vez que o plano de aula não se configura como uma receita finalizada, que não pode ser alterada, mas sim um instrumento de trabalho que, a meu ver, sempre será moldado quando aplicado em diferentes contextos. Isso fica claro na fala do professor José quando ele fala que embora nós professores tenhamos uma certa ideia do que vai acontecer durante a aula, nunca – com ênfase ao nunca – teremos a certeza plena. Esse e outros saberes vão sendo construídos na medida em que o professor vai ganhando experiência em sua prática docente, pois é algo sempre presente no espaço de atuação desses profissionais.

Segmento 4 - Tema: Flexibilidade do plano de aula

- 30. **Janine:** e aí
- 31. eu acho que de cara
- 32. que eu/que a gente tem que falar
- 33. é que a gente já começou mudando um pouco do plano de aula
- 34. **José:** isso
- 35. **Janine:** não é?
- 36. **José:** é
- 37. a gente tinha uma proposta de começar falando sobre... *gender identity*
- 38. só que no/no dia mesmo da aula
- 39. a gente ia começar com *gender identity*

40. pra depois entrar no tema sexismo.
41. ah::: e a gente não começou com *gender identity*
42. porque depois revendo isso
43. eu percebi que *gender identity* era uma outra aula
44. **Janine:** uhum
45. **José:** eu tinha que dar uma aula primeiro sobre... *gender identity*
46. identidade de gênero
47. pra DEPOIS ir abordar como se fosse uma subcategoria de identidade de gênero
48. que é o sexismo
49. **Janine:** é o sexismo
50. **José:** ou que ta dentro do/do ambiente de gênero
51. mas a gente não começou sobre *gender identity*
52. então a gente começou falando diretamente sobre *sexism*

Ao falar sobre o início da aula, a professora Janine menciona o fato de tê-la começado mudando um pouco daquilo que havia sido proposto no plano de aula (L 33). O professor José, em sua fala, concorda com Janine, uma vez que, em conjunto, eles tinham planejado começar a aula abordando o tema *gender identity* para depois adentrarem em uma subcategoria desse mesmo tema, o sexismo (Ls 37-48). Esse momento de reflexão dos professores nos leva a compreender a relação trabalho prescrito/trabalho realizado (cf. p. 17-18). Conhecendo os interesses da turma, a forma de trabalhar e o tema, os professores chegaram à conclusão de que seria melhor reduzir o que havia sido planejado. Isso nos mostra que o plano de aula não é algo fixo, engessado, mas sim um guia possível de modificação, sendo o professor, os alunos e outras instâncias os modificadores desse guia; em outras palavras, é “um esquema-guia flexível para uma ação consciente dos professores/as” (SACRISTÁN, 2007, p. 278-279). Os professores – no caso desta pesquisa –, ao refletirem sobre essa possibilidade de modificação, constroem sua identidade profissional levando em consideração o papel de protagonista que assumem durante o seu agir docente e, desse modo, desconstroem a crença de que seriam reprodutores de prescrições.

Segmento 5 - Tema: Dimensões de planejamento

53. **José:** e aí... diante do sexismo
54. a gente sempre pergunta ao aluno
55. quando coloca assim no quadro ah:
56. o que é que eles acham sobre o/o significado dessa palavra
57. muitos sabiam a tradução
58. porque é muito parecido com o português
59. então... eles deram as opiniões deles sobre o que era o sexismo
60. o que eles achavam que fosse sexismo

61. e a gente sempre (...) umas questões...
62. umas/umas /.../ como é que eu posso falar?
63. umas palavras de /.../ um *script* né?
64. “*Have you ever heard about it?... sexism?*”
65. ah::
66. **Janine:** [*“What is it?”*]
67. **José:** “*What is it?*”
68. *so...*
69. “*it’s based on prejudice or... discrimination?*”
70. *so...*
71. aí... daí a gente foi levando e foi guiando os alunos...
72. não moldando as respostas deles
73. mas com que eles se posicionassem
74. “Ah, é um preconceito? É uma discriminação? É preconceito mais discriminação?”
75. e aí cada um foi se/foi formando sua própria opinião

Ao descrever os primeiros passos dados durante a ministração da aula, o professor José faz menção, dessa vez de forma direta, ao fato de sempre começar a aula colocando o tema no quadro e algumas perguntas relacionadas a ele (Ls 54, 69). Estabelecer um tema que sirva de alicerce para a construção da aula faz parte das dimensões de planejamento sugeridas por Sacristán (cf. capítulo 1), mas também é uma característica de grande relevância no âmbito do subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB (MAIA; DOURADO, 2015), uma vez que esse programa se pauta na “orientação reflexivo-crítica do trabalho docente” (RELATÓRIO DE GESTÃO DA CAPES, 2013, p. 70). Essa característica do programa em relação ao pensamento crítico é evidenciada no discurso do professor José quando ele diz que ao invés de moldar as respostas dos alunos, eles (os professores) os guiam e os ajudam a construir suas próprias opiniões (Ls 71-75).

Diante disso, percebe-se que o Pibid também estabelece prescrições aos professores. Essas prescrições são importantes para que os professores em sua formação inicial tenham consciência sobre o caminho o qual trilhar ao planejar suas aulas, uma vez que muitos desses professores tiveram o seu primeiro contato com o agir docente através do Pibid. Isso não quer dizer que em cada regência os professores não possam fazer escolhas diferentes do planejado, sobretudo quando for identificado que os procedimentos sugeridos pelo plano não estão facilitando a aprendizagem dos alunos. Note-se ainda que a perspectiva de diálogo adotada como padrão de interação na aula abre espaço para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do professor, porque ele tem que, no momento da interação, escutar o que os alunos dizem, e propor questões que respondam aos questionamentos dos participantes e que façam a reflexão sobre o tema avançar. Parte do teor dessas perguntas, apesar de todo planejamento, só se produz no momento da realização do trabalho.

Segmento 6 - Tema: Dimensões de planejamento

- 134. **Janine:** e aí a gente começou a explicar né
- 135. o tema do sexismo...
- 136. e: teve uma/uma parte da aula quando a gente passou dessa fase de apresentar o tema
/.../
- 137. a gente colocou nas paredes lembra?
- 138. **José:** isso
- 139. **Janine:** as frases sexistas
- 140. **José:** uhum
- 141. **Janine:** e são... eram frases na língua inglesa
- 142. mas que eram típicas também no contexto do Brasil...
- 143. **José:** isso
- 144. **Janine:** do contexto brasileiro
- 145. **José:** é::: se: e sempre tava trazendo sempre a figura do feminino
- 146. porque isso /.../
- 147. e se tratando em/em contexto do nordeste
- 148. são coisas que naturalmente a gente fala
- 149. mas que não percebem

Percebemos acima, na fala da professora em formação inicial Janine, outras dimensões da elaboração do plano de aula sugeridas por Sacristán (cf. capítulo 1): a escolha do conteúdo e a seleção de materiais a serem utilizados. Os professores se utilizaram de frases sexistas típicas também do contexto brasileiro (Ls 142, 144), mas trazidas no idioma da disciplina, o inglês (L 141), de modo a abordar o tema da aula através da visão local dos alunos. E essa preocupação de trabalhar com algo mais próximo de suas realidades de mundo fica evidente quando o professor José menciona a necessidade de refletir sobre o valor que essas frases sexistas adquirem quando analisadas do ponto de vista do contexto da região nordeste do Brasil, onde são bastante faladas e não percebidas (Ls 147-149). Isso significa dizer que houve, claramente, uma preocupação durante o planejamento de fazer com que os alunos se sentissem mais à vontade para participar das discussões e, assim, assimilar mais facilmente o que se estava sendo trabalhado, sobretudo, o uso da língua inglesa em um contexto de familiaridade.

Segmento 7 - Tema: Dimensões de planejamento

- 209. **Janine:** e aí a gente foi depois que isso/ depois que a gente discutiu
- 210. apresentou *slides* a respeito do sexismo e dessas frases...
- 211. e os alunos trouxeram exemplos deles
- 212. como o José falou

213. é:: a gente foi pra o:/o *blog* né
 214. que seria um projeto de sexismo
 215. **Pedro:** [uhum
 216. em um país de língua inglesa que /.../
 217. e o *blog* se chamava *The EverydaySexism Project*
 218. que tinha o objetivo de quê?
 219. de catalogar né
 220. os casos de se/ de sexismo
 221. e aí a gente apresentou
 222. não foi?
 223. também
 224. **José:** isso
 225. a gente: introduziu os alunos nesse sentido
 226. de::/de que isso é um portal em que eles podem ir a qualquer momento
 227. e relatar um problema sobre sexismo
 228. ou algum tipo de assédio

Aqui podemos perceber que os professores em formação inicial seguiram a sequência que, possivelmente, eles haviam estabelecido para aula, visto que a professora Janine menciona o fato de eles terem discutido sobre o tema proposto, apresentado slides sobre o mesmo tema e, também, sobre as frases sexistas, além de os alunos terem trazido exemplos próprios (Ls 209-211). Ou seja, constata-se que a compreensão desses professores em formação inicial sobre como o plano de aula é visto vai ao encontro de uma das finalidades do plano de aula destacada por Sacristán (2007), uma vez que, como já mencionado nessa análise, para eles, o plano de aula também pode ser interpretado como “um esquema-guia flexível para uma ação consciente dos professores/as” (p. 278-279). Além disso, houve novamente a preocupação desses professores em levar para os alunos instrumentos que servissem de estímulo para a sua participação em sala de aula, o aprendizado da língua inglesa e, também, uma futura troca de experiências fora do ambiente educacional, e não só entre eles, mas também entre pessoas de outros países (Ls 225-228). Esse aspecto contribui para a ressignificação do tema estudado, ao relacioná-lo com contextos autênticos da sociedade onde esse tema é abordado e onde os alunos são chamados a expressar suas ideias e se posicionar.

Segmento 8 - Tema: Dimensões de planejamento

272. **Janine:** [essa turma é uma turma boa né
 273. **Pedro:** turma boa
 274. **Janine:** que sempre participa
 275. então...
 276. **José:** [mas essa turma é pra... /.../ é/é boa

277. porque ela/ela sempre traz
 278. é::: muita participação própria dela assim...
 279. ahnã é porque eu tô participando da aula... /.../
 280. ela traz o contexto dela
 281. **Janine:** uhum
 282. **José:** como a gente sempre fala dentro do Pibid
 283. a gente tem o aluno como: coadjuvante e não como figurante
 284. então...
 285. **Janine:** [protagonista né
 286. **José:** como protagonista
 287. exato
 288. e a gente sempre isso dessa maneira
 289. a gente prepara a aula
 290. ah:: se aquele determinado /.../
 291. a gente pensa em determinados alunos quando vai preparar isso
 292. porque a gente tem o cuidado de quando trazer /.../
 293. esse assunto específico de não ferir um e deixar outro...
 294. **Janine:** [[o outro...
 295. **José:** vingado ou vice-versa
 296. mas sim que a/abarque todo...
 297. a sala de aula a/a sala de aula como um todo
 298. **Janine:** isso

Novamente, fica claro na fala dos professores a necessidade de se conhecer a turma (Ls 272-281) e a preocupação em planejar atividades que vão ao encontro não só dos seus interesses, mas também dos interesses dos alunos (Ls 291). Além disso, percebe-se que, não raramente, os professores mencionam a persistência do programa e dos seus participantes em desenvolver o pensamento crítico-reflexivo nos alunos. Isso fica evidente quando o professor José fala sobre a visão geral do grupo de enxergar os alunos como coadjuvantes durante as aulas (Ls 282, 283), sendo também a palavra protagonista adicionada pela professora Janine (L 285). Também podemos perceber que há um cuidado em planejar atividades que contemplem o grupo de alunos como um todo e de não agredir nenhum deles (Ls 292-298), e contemplar o grupo de alunos como um todo também significa levar em consideração as necessidades individuais de cada aluno (L 291).

Segmento 9 - Tema: Flexibilidade do plano de aula e a Dimensão coletiva de trabalho

299. **Janine:** é:: e aí
 300. depois disso nós pedimos pra que os alunos escrevessem depoimentos
 301. no plano de aula a gente pensou em depoimentos deles né?
 302. mas a gente não /.../
 303. na hora a gente resolveu dizer...

304. “que tal um depoimento que você tenha escutado de alguém?”

Nota-se, nesse segmento, a continuação das etapas do plano de aula planejadas pelos professores, que, nesse caso, seria o recolhimento dos depoimentos dos alunos (L 300). No entanto, fica evidente na fala da professora Janine que, no momento antes de recolher os depoimentos, houve uma mudança pequena de plano, e ao invés de pedirem depoimentos pessoais, os professores acharam mais apropriado informar aos alunos que eles poderiam escrever depoimentos que eles já haviam escutado alguém falar (Ls301-304). Talvez esse procedimento tenha sido adotado para deixar os alunos mais à vontade para se expressar, pois eles poderiam usar a voz de outra pessoa para falar sobre seus valores e pontos de vista, não se expondo de forma direta. Vale destacar também que essa mudança foi decidida entre os professores em formação inicial durante a regência, ou seja, foi uma decisão tomada pelo coletivo naquele momento. Dessa forma, relembramos o que foi trazido no capítulo 1 acerca do coletivo de trabalho, o qual “[...] contribui não apenas para o professor iniciante, mas também começando em um novo ambiente, quando necessitará reconfigurar sua ação para adaptar-se ao novo meio [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 25). E assim, mais uma vez os professores deixaram em suas falas evidências da relação trabalho prescrito/trabalho realizado, ou seja, não seguiram “à risca” o que foi planejado, provavelmente porque perceberam que conseguiriam uma participação maior dos alunos se adotassem o procedimento alternativo.

Segmento 10 - Tema: Dimensão coletiva de trabalho

- 427. **Janine:** mas também vale ressaltar que:
- 428. a todo tempo a gente tava conversando com a professora né
- 429. a/a professora da escola de/de inglês
- 430. e ela também foi auxiliando a gente
- 431. foi dando dicas...
- 432. “Que tal juntar” né
- 433. o vídeo com o desenho
- 434. “acho que seria mais interessante”
- 435. **Pedro:** uhum

É possível observarmos que os professores em formação inicial também refletiram sobre o papel da professora-supervisora durante a aula, ou seja, a regência. Janine relata a todo o momento conversar com a professora-supervisora e o auxílio que ela lhes dava durante a realização das atividades, através de dicas e sugestões (Ls 428-435). No caso dessas

regências desenvolvidas no subprojeto Pibid Letras-Inglês (subgrupo Ensino Médio), era exigido aos professores em formação inicial o envio do plano de aula para as professoras-supervisoras antes do momento da aula, assim elas poderiam revisá-lo, sugerir adaptações e, de certo modo, participar do seu planejamento.

Contudo, esses detalhes e adaptações que foram acontecendo durante a regência só puderam ser visualizados no momento de aplicação da aula, pois foi durante ela que algumas mudanças precisaram ser feitas. Nesse sentido, podemos identificar nesse segmento, assim como no anterior, aquilo que Clot (2007) chama de “dimensão coletiva de trabalho” (cf. p. 17). A experiência da professora-supervisora contribuiu para ajudar os professores em formação inicial a pensarem em meios alternativos de como aplicar a atividade que havia sido planejada. E com essas adaptações, também percebemos outra vez a relação trabalho prescrito/trabalho realizado através das reconfigurações realizadas no momento da aula, visto que foi necessário adaptar a atividade sugerida no plano.

Segmento 11 -Tema: Empecilhos, Flexibilidade do plano de aula e Dimensão coletiva de trabalho

- 332. **Janine:** é::
- 333. teve intervalo também né
- 334. que...
- 335. **José:** [isso
- 336. intervalo da aula
- 337. **Janine:** que ajudou
- 338. porque são duas aulas de 45 minutos
- 339. mas nem sempre é 45 minutos né?
- 340. **Pedro:** uhum
- 341. **Janine:** sempre acaba ficando meia hora...
- 342. **Pedro:** é
- 343. meia hora
- 344. **Janine:** né?
- 345. isso já é um imprevisto né?
- 346. que a gente tem que lidar
- 347. **Pedro:** uhum
- 348. **Janine:** porque o plano de aula/ de aula foi um pouco extenso
- 349. então a gente teve que tentar resumir um pouco né
- 350. enxugar um pouco o plano de aula
- 351. pra que coubesse nas duas aulas
- 352. **José:** e nesse intervalo eu lembro que a gente ficou conversando
- 353. meio que:/ meio que reorganizando a aula
- 354. **Janine:** isso
- 355. **José:** né
- 356. a gente ficou...

- 357. “ah vamo fazer... não vamo fazer isso”
- 358. mas...
- 359. a gente meio que foi
- 360. “vamo por esse caminho agora”
- 361. mesmo com o plano já predeterminado
- 362. a gente viu...
- 363. até que a gente inverteu a ordem

No segmento acima, os professores Janine, José e Pedro falam a respeito de um empecilho bastante comum quando nos referimos ao trabalho docente, o tempo de duração das aulas. Janine relata que embora a aula tenha 45 minutos de duração nem sempre esse tempo é aproveitado na prática, chegando a ter uma duração de aproximadamente 30 minutos (Ls 338-343); e ela ainda fala sobre a necessidade dos professores de lidar com esse tipo de imprevisto (Ls 345, 346).

Na continuidade dos relatos dos professores, percebemos que houve uma preocupação por partes deles em relação à extensão do plano de aula (L 348). Com o intervalo entre as aulas, eles aproveitaram para refletir sobre isso, resumir as outras atividades que tinham planejado e, também, inverter a ordem delas (Ls348-363). Essa atitude dos professores em se reunir e reorganizar o plano de aula a partir das dificuldades que foram surgindo durante sua aplicação nos faz refletir sobre os saberes que são construídos no agir prático docente. A forma positiva e persistente de como o professor lida com esses empecilhos, sua capacidade de lidar com o imprevisível, de aproveitar essas oportunidades durante suas aulas e de refletir sobre os novos (talvez antigos) resultados alcançados é o que o torna de fato professor.

No âmbito do Pibid, cabe destacar a vantagem de se ter um coletivo de trabalho que pode tomar as decisões em colaboração, diferentemente de quando o professor se encontra sozinho em sala de aula e tem ele mesmo que reorganizar a aula, quando necessário. Essa dimensão colaborativa do Pibid parece contribuir para que o professor adquira mais segurança na prática docente a partir do diálogo com os colegas de profissão, que lhe dão subsídio para reflexão e suporte. Como afirma Moraes (2017, p. 48), é a partir da “interação com os outros atores do processo, isto é o coletivo, como por exemplo, professores-coordenadores, professores-supervisores, colegas pibidianos, alunos, profissionais da escola de forma geral” que o professor em formação inicial construirá sua identidade profissional.

Segmento 12 - Tema: Flexibilidade do plano de aula, Empecilhos e Criatividade

- 436. **Janine:** e::

437. também surgiu a ideia de queimar né?
 438. é:: essas folhas
 439. **José:** é
 440. **Janine:** [[porém...
 441. **José:** sugeria tocar fogo,
 442. mas a escola não permitiu
 443. porque assim...
 444. a ideia é que::
 445. da mesma forma que eles escrevessem o:/o relato
 446. ou alguma que por ventura tenha machucado eles de algum modo
 447. a gente coloca/colocaria nessa caixa/ nessa lata de lixo
 448. que tinha *burn your limitation*
 449. **Janine:** uhum
 450. **José:** *prejudice*
 451. **Janine:** *prejudice*
 452. **José:** são palavras que tavam meio que::
 453. explícita demais ao/ao novo olhar que eles tavam tendo naquele momento
 454. e que eles entenderam que era pra queimar as limitações
 455. que era pra jogar o preconceito fora
 456. que era pra ter uma nova:/ um novo tipo de... uma nova mentalidade
 457. de certa forma
 458. e que...
 459. a gente queria que eles fizessem isso
 460. mas queria também que eles também queimassem aquilo...
 461. **Pedro:** [[é
 462. **José:** como forma de liberdade assim...
 463. de trazer essa...
 464. **Pedro:** [[é
 465. se libertar...
 466. de: não/não mais acreditar no/ nessas palavras né?
 467. não mais deixar com que elas venham a afligir o dia-a-dia...
 468. deles
 469. e uma forma também deles se::/se::: conscientizem
 470. e possam conscientizar outras pessoas também né
 471. e: a ideia também foi fazer: algo parecido com o que eles tinham visto no/no vídeo
 472. foi um momento bem legal
 473. porque a gente pode interagir e assim...
 474. foi um momento também interessante
 475. porque a gente também pode utilizar da nossa criatividade
 476. já que a gente também não podia...
 477. queimar né?
 478. não podia fazer fumaça lá na:/na escola

Na continuação das falas dos professores, percebe-se que, durante as propostas de adaptação das atividades seguintes, surgiu a ideia de queimar as folhas (Ls 437, 438, 441) que os alunos tinham utilizado para escrever suas limitações e, mais uma vez, percebe-se na fala dos professores a flexibilidade do plano de aula. No entanto, a ideia não foi bem recebida pela

escola. A escola não permitiu que os professores colocassem fogo nas folhas que estavam dentro da lata de lixo, sendo esta lata representada pela frase “*Burn your limitation*” (Ls 441-448). Mas esta dificuldade não impediu os professores de realizar a atividade. Na fala do professor Pedro, podemos perceber que mesmo não queimando as folhas, os professores se utilizaram da criatividade para engajar os alunos na dinâmica (Ls 472-476).

Segmento 13 - Tema: Empecilhos, Limites da escola, Improviso e Criatividade

479. **Pedro:** e: a gente
 480. até lembro que: assim...
 481. a escola...
 482. a gente também não fo/ não fez outros: /outros é:: planos de aula
 483. porque é: a escola também tem esse... /.../
 484. como é uma dificuldade que a gente tinha de fazer aulas mais dinâmicas
 485. aí por causa disso que a/a escola meio que:::
 486. é::
 487. não/não ajudava muito nesse sentido né?
 488. a gente tentou fazer
 489. por exemplo...
 490. um /.../
 491. era tudo improviso né?
 492. e/e a professora falou que
 493. é:
 494. a diretora não:/não deixava muito
 495. porque os alunos iam ficar muito disperso
 496. Então...
 497. é:
 498. tudo isso fazia com que a gente é:
 499. pudesse usar ainda mais a nossa criatividade no sentido de encontrar uma coisa que
 pudesse
 500. é::
 501. engajar os alunos em uma aula mais divertida
 502. em uma aula mais dinâmica...
 503. sem... né
 504. é: ultrapassar os limites que a:: diretoria impunha
 505. **Janine:** verdade
 506. eu acho que...
 507. isso também é o papel do professor né?
 508. **Pedro:** uhum
 509. **Janine:** de tá observando quais são os limites da escola
 510. o que ela proíbe
 511. de certo modo
 512. e o que também ela libera né
 513. **José:** uhum

Na sequência do seu relato, o professor Pedro também menciona a dificuldade em realizar aulas mais dinâmicas na escola, uma vez que a diretora da instituição não permite aulas que provocam uma possível dispersão nos alunos (Ls 484-494); e, mais uma vez, ele aborda esse desafio de forma positiva, sendo visto como uma motivação para o planejamento de atividades divertidas para os alunos, mas sem ultrapassar os limites da escola (Ls 497-504). Complementando a fala de Pedro, a professora Janine reflete sobre o papel do professor no ambiente educacional. Embora ele tenha a autonomia de planejar e trazer atividades interessantes e motivadoras para a sala de aula, esse planejamento também precisa levar em consideração as condições estabelecidas pela escola. Ou seja, fica claro nesse segmento, assim como no anterior, que a escola também assume um papel de prescritora do trabalho dos professores. Além disso, nota-se que os desafios, que fazem parte do agir docente, servem também como estímulos para a criatividade dos alunos e que, algumas vezes, a atividade docente demanda um certo improviso dos professores, sendo necessário uma prontidão e agilidade desses profissionais para com a resolução desses desafios.

Segmento 14 - Tema: Dimensões de planejamento e Coletivo de trabalho

539. **Janine:** aí essa foi a última parte a aula...
 540. que a gente encerrou justamente nessa parte de jogar né?
 541. suas limitações
 542. **Pedro:** uhum
 543. **Janine:** e::
 544. mas eu acho que o que ficou de mais importante é como a gente...
 545. é::
 546. levou esse plano de aula
 547. como a gente aplicou essa aula
 548. mas não só com o objetivo DE aplicar a aula
 549. de cumprir né o que tava no plano
 550. mas com o objetivo de tá::
 551. levando em consi/ em consideração também a escola
 552. também a professora regente
 553. a professora da/da turma né
 554. de inglês é::
 555. os alunos
 556. e tudo foi suprimindo né?
 557. porque isso é que/é que vai fazer com que nosso/nossa formação inicial ganhe valor
 558. é::atri... é:: tenha resultados né enquanto a isso
 559. **Pedro:** uhum
 560. **José:** eu acredito que sim
 561. **Janine:** [então
 562. como professores
 563. eu acho que a gente tem que levar em consi/ em consideração o todo

564. não só uma parte né
565. não só nossos objetivos

No segmento acima, identificamos a conclusão das atividades estabelecidas para aquela aula, sendo a última delas a dinâmica das limitações dos alunos (Ls 543, 544). Desse modo, embora com as adaptações que foram surgindo ao longo da aula, fica evidente que os professores conseguiram chegar ao final do que se havia planejado. A professora Janine reflete sobre a regência, comentando que a questão mais significativa a ser levada em consideração após a aplicação de uma aula não seria somente o alcance dos objetivos do professor nem tampouco a execução precisa do plano, mas sim o trabalho como um todo (L 563). Janine, ao falar sobre o trabalho desenvolvido naquela regência por ela e os outros dois professores em formação inicial, considera também as necessidades da escola, da professora-supervisora e dos alunos (Ls 551-555), e menciona que levar em conta a experiência como um todo, incluindo o coletivo de trabalho, é o que agrega valor para sua formação.

Segmento 15 - Tema: Antecipação dos dilemas, Agilidade, e Flexibilidade do plano de aula

583. **Pedro:** mas é/é:/o/o::
584. que eu acho interessante é que essa aula
585. é::/é o:/o reflexo do que é o dia-a-dia do professor
586. primeiro que: a gente tem ter um pouco daquilo de::
587. prever o que vai acontecer
588. e
589. muitas vezes
590. a previsão pode::
591. /.../ do que a gente aconteceu
592. a/algo pode acontecer muito além do que a gente previu
593. é::
594. ou o que a gente previu não/não acontecer
595. pode acontecer algo melhor ou pior
596. e: outro coisa é que...
597. a questão da:/do:/da sua:: é: habilidade em poder é::
598. **Janine:** [lidar né
599. **Pedro:** é
600. lidar com os imprevistos...
601. com as coisas que vão acontecer
602. e você tem que ter outros planos
603. como é no Pibid
604. e a coordenadora sempre nos
605. é::
606. nos alertar pra não/não ir só com aquele plano
607. a gente (...) ser...

- 608. tem que se/ sempre ter o plano...
- 609. /.../ não só o plano A, nem o plano B...
- 610. **José:** [[tem que ter uma visão macro né
- 611. **Pedro:** [[mas o plano C, D, E...
- 612. vários outros planos pra NA hora você poder...
- 613. **Janine:** [o alfabeto inteiro
- 614. **Pedro:** é
- 615. o alfabeto inteiro de planos pra na hora você ali saber né lidar com a situação

No trecho anterior, podemos perceber que, mais uma vez, os professores voltaram a comentar sobre a questão da previsão durante as aulas. O professor Pedro diz que essa necessidade de antecipar o que possivelmente acontecerá durante as atividades também faz parte do saberes construídos no dia-a-dia do professor (Ls 584-587); entretanto, aquilo que foi previsto pode ou não acontecer e, se acontecer, pode acontecer melhor ou até mesmo pior daquilo que se tinha esperado (Ls 588-595). Ele também menciona o fato de sempre ter em mente um plano A, B, C, D para situações de emergência e que isso foi construído através do Pibid, os bolsistas eram sempre alertados pela professora-coordenadora (Ls 602-612). E, completando a fala do professor Pedro, a professora Janine faz uma brincadeira mencionando a necessidade de se ter um alfabeto inteiro de segundos planos (L 613). Desse modo, através da analogia do alfabeto, podemos perceber que os professores em formação inicial são conscientes da imprevisibilidade da sala de aula e com a ajuda da professora-coordenadora, da professora-supervisora e, também, dos outros professores em formação inicial vão aos poucos construindo os saberes que, como mencionado pelo professor Pedro, fazem parte do dia-a-dia do professor (L 585), e que se configuram na relação trabalho prescrito/trabalho realizado.

Segmento 16 - Tema: O professor como aprendiz

- 622. **José:** um outro resultado é que eu comecei a me policiar com relação a isso
- 623. porque eu:/eu até falei com Janine sobre isso...
- 624. que eu tenho um sobrinha de dez anos
- 625. e eu sempre falava algo
- 626. esse tipo de coisa e não percebia
- 627. pra mim é como se eu tivesse: educando ela
- 628. mas: na verdade não era
- 629. porque a gente tava como muito isso implíci... é:: encoberto
- 630. é
- 631. implícito
- 632. então eu comecei a me policiar quanto a isso
- 633. e comecei a perceber mais quando eu vejo uma ação dessa eu consigo identificar
- 634. **Pedro:** é

635. você não só ensino o aluno pra em/ pra ensinar
636. mas você também aprende
637. **Janine:** [[aprende
638. **José:** exato

Ao mencionar um dos resultados obtidos durante a aula e na elaboração do plano, o professor José reflete sobre o conhecimento relacionado ao tema da regência que também foi construído por ele (L 622). Ele conta que até mesmo ele, sem perceber, costumava se utilizar de frases sexistas com sua sobrinha, pensando que a estava educando (Ls 622-627); contudo, ele completa que passou a policiar sua maneira de lidar com essas questões e que agora possui uma sensibilidade maior para identificá-las (Ls 632-633). O professor Pedro acrescenta ao pensamento do professor José sua reflexão acerca do professor que também assume um papel de aluno durante suas próprias aulas, aprendendo também aquilo que se ensina (Ls 635-636).

Percebe-se, assim, que o trabalho docente, nesta pesquisa visualizado a partir do planejamento e ministração de uma aula, é representado pelos professores em formação inicial participantes como fonte de aprendizagem profissional e de reconfiguração de saberes – tanto em uma dimensão individual como coletiva – mas também é fonte de aprendizagem pessoal e de reconstrução da identidade de uma forma global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi o de analisar, através de textualizações, como (03) três bolsistas do subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB representam o processo de planejamento e ministração de uma aula, de modo à melhor compreender como o professor em sua formação inicial representa o seu próprio trabalho, em termos de conhecimentos a serem construídos, objetivos a serem alcançados e desafios a serem enfrentados.

Para tanto, nos fundamentamos em teorias referentes à Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2007; CLOT et. al., 2001) e aos Processos de Planejamento de aula (SACRISTÁN, 2007), uma vez que essas teorias nos ofereceram categorias para analisarmos aspectos do trabalho desses professores e algumas das transformações no/do seu agir docente. Do ponto de vista da Clínica da Atividade, discorremos sobre os conceitos de gênero, coletivo de trabalho, trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real; e em relação aos processos de planejamento, trouxemos algumas reflexões a respeito do “planejamento dos professores/as como um *processo de resolução de problemas*” (SACRISTÁN, 2007, p. 276), das metas previsíveis, tempo previsto para a aplicação das atividades, organização de materiais, envolvimento dos alunos durante as aulas, entre outros.

Para a análise da textualização dos professores, optamos por fazer um recorte levando em consideração temas que respondessem as perguntas levantadas no início desse trabalho e que contemplassem os conceitos mencionados no parágrafo anterior. Os segmentos analisados continham reflexões dos professores acerca dos aspectos do planejamento de aula; antecipação dos dilemas; flexibilidade do plano de aula; dimensões de planejamento; dimensão coletiva de trabalho; empecilhos; criatividade, limites da escola; improviso; e o professor como aprendiz.

Os resultados alcançados com essa pesquisa nos fazem perceber a relevância da atividade de ensino em meio a tantas outras formas de trabalho. Em suas reflexões, os professores em formação inicial representam o trabalho docente como fonte de aprendizagem profissional e de reconfiguração de saberes (compreendida a partir da comparação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado), tanto em uma dimensão individual como coletiva, além de ser referência para o desenvolvimento pessoal e para a reconstrução da identidade de uma forma global. Isso vai ao encontro do que Machado considera como “verdadeiro trabalho”, “aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (MACHADO, 2007, p. 84 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 28).

Eles também identificam a importância do planejamento de aulas, sobretudo como ponto de partida, através do qual é possível antecipar dilemas, atuar de forma coletiva e empreender reconfigurações necessárias para dar conta dos desafios encontrados no momento da realização do trabalho, de forma flexível e criativa. Poderíamos dizer que os professores representam o plano de aula como “elemento de mediação entre o que se pretende realizar (trabalho prescrito) e o que é possível realizar em sala de aula (trabalho realizado), pois é a partir dele que as escolhas pedagógicas processuais vão sendo efetivadas”.²

Dessa forma, esperamos a partir desse trabalho incentivar professores em formação inicial, como também os demais profissionais dessa área, a compreenderem essa tão presente relação trabalho prescrito/trabalho realizado em nosso contexto acadêmico e/ou escolar como fonte de múltiplas aprendizagens, sobretudo no que se refere ao planejamento e ministração de aulas, e também a desenvolverem pesquisas que venham a dialogar com outras já desenvolvidas no cenário brasileiro, no intuito de dar voz aos dilemas experienciados por vários professores em diferentes contextos educacionais.

Em relação à possibilidade de pesquisas futuras, poderemos nos pautar na abordagem interacionista sociodiscursiva para investigarmos essa reconfiguração de saberes, relacionada ao trabalho docente, através de aspectos linguísticos, psicológicos e/ou sociais dos professores em formação inicial do subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB, visto que “o ISD configura-se como uma ciência que se propõe, em suas pesquisas, a acessar não apenas o aspecto linguístico, como também os aspectos psicológicos e sociais que constituem o ser humano [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Por último, gostaríamos de salientar o papel do Pibid como espaço de formação de professores privilegiado. Foi o Pibid que ofereceu a possibilidade de se ministrara aula que é analisada neste trabalho. Foi o Pibid que motivou a postura reflexiva dos professores participantes em relação as suas práticas, o que permitiu uma geração de dados tão relevantes no momento do grupo focal. É em espaços formativos como os do Pibid que

os professores em formação podem vivenciar o trabalho docente das maneiras mais autênticas possíveis e assim, terem a oportunidade de construir uma identidade de professor alinhada com as condições reais de atuação profissional, exercitando o enfrentamento dos dilemas e desafios, e percebendo o valor do coletivo de trabalho para o fortalecimento do processo de tornar-se professor e do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na educação básica.³

² Esse comentário foi feito pela professora orientadora Angélica Maia, em sessão de orientação.

³ Esse comentário foi feito pela professora orientadora Angélica Maia, em sessão de orientação.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 34-53.

ARAÚJO, G. H. C. **O professor de língua inglesa no Ensino Médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Dissertação de Mestrado. PROLING/UFPB. João Pessoa, 2014. 129p. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6465/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Prescrições, ações e reflexões: professoras de língua inglesa no ensino médio e seu metier. In.: PEREIRA, R. C. N.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 171-197.

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, p. 438-442, 05 set. 2011.

BORTONI-RICARDO. Postulados do paradigma positivista. In.: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-18.

_____. Postulados do paradigma interpretativista. In.: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 31-40.

BRASIL. **Relatório de gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena Revista Científica de Educação**, Curitiba-PR, v. 10, n. 10, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In.: CLOT et al. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

DINIZ, E. H.; PETRINI, M.; BARBOSA, A. F.; CHRISTOPOULOS, T. P.; MÔNACODOS-SANTOS, H. Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação. In.: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 02, p. 69-99.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 256p.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In.: BORGES, A. S. (Orgs.). **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. 325p.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Recife, 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10384374-Espelho-espelho-meu-um-estudo-sociocognitivo-sobre-a-conceptualizacao-do-fazer-pedagogico-em-narrativas-de-professoras.html>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 01. 301p.

MORAIS, D. S. **O agir linguageiro de licenciandos cotistas no pibid/letras-inglês: uma análise de autoconfrontações à luz do isd e das ciências do trabalho**. Dissertação de Mestrado. PROLING/UFPB. João Pessoa, 2017.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C, L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas:** pesquisas tecidas nas entrelinhas do Isd. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 298p.

REICHMANN, Carla Lynn. 'A professora regente disse que aprendeu muito': a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. In.: **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014, p. 33-44.

SACRISTÁN, G. Os professores como planejadores. In.: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 2007. p. 271-293.

TRINDADE JÚNIOR, F. U. **Planejamento das licitações:** o planejamento das licitações públicas como fator de eficiência. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/26736/Planejamento_Licita%C3%A7%C3%B5es_Francisco.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

APÊNDICE A

Quadro de normas para transcrição, adaptado⁴ de Medrado (2008) a partir de Dionísio (2001).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	H: Homem	H28
Pausas	...	José: eu tinha que dar uma aula primeiro sobre... <i>gender identity</i>
Ênfases	MAIÚSCULAS	L 122: mas a gente NUNCA sabe né?
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	L 278: é::: muita participação própria dela assim...
Silabação	-	N/A
Interrogação	?	L 304: “que tal um depoimento que você tenha escutado de alguém?”
Segmentos incompreensíveis	(...)	L 607: a gente (...) ser...
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	L 96: do/ de como vai ser a discussão...
Comentário da transcritora	(())	N/A
Discurso reportado	“ ”	L 434: “acho que seria mais interessante”
Superposição de vozes	[L 112: José: [os próprios impactos deles... L 113: Pedro: do... então... é/é L 114: José: [em relação à aula que a gente tava dando
Simultaneidade de vozes	[[L 494: Janine: [[o outro... L 495: José: vingado ou vice-versa
Ortografia		uhum, vamo, tá
Trecho suprimido	/.../	L 93: Pedro: uma base assim... /.../

Observações complementares:

- Números por extenso (ex: dez meses)
- Palavras em língua estrangeira em *itálico* (José: a gente ia começar com *gender identity*)

⁴ Os exemplos utilizados no quadro acima foram retirados do *corpus* desta pesquisa, com exceção da Indicação dos falantes, retirado de Dionísio (2001, p. 76).

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

João Pessoa, ____ de _____, 2017.

Senhor (a), _____, esta pesquisa, intitulada “Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto Pibid Letras-Inglês da UFPB”, está sendo desenvolvida pela aluna de graduação Janine dos Santos Rolim, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Angélica Araújo de Melo Maia.

Seu objetivo central é analisar o processo de planejamento e aplicação de um plano de aula de Língua Inglesa, dentro do âmbito do subprojeto Pibid Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, a partir das representações sobre o trabalho docente elaboradas pelos professores em formação inicial que planejaram e ministraram a aula, para melhor compreender que saberes foram mobilizados, que aspectos do trabalho docente foram realizados e/impedidos e por que razões.

Informamos que apenas a transcrição dos dados obtidos durante o grupo focal será utilizada como *corpus* da pesquisa e que os participantes receberão nomes fictícios, de modo a preservar a identidade dos mesmos.

Espera-se que essa pesquisa amplie a visão sobre que fatores estão envolvidos no processo de formação inicial de professores de língua inglesa, no que se refere ao planejamento e ministração de aulas, e que sentidos são construídos por esses professores quando têm a oportunidade de comparar e refletir sobre o trabalho docente prescrito e realizado ainda durante o período da licenciatura.

Agradecemos solenemente por sua participação e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa. Para mais informações, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail janinerolim@hotmail.com ou pelo telefone (83) 98718-5392.

Atenciosamente,

Janine dos Santos Rolim

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C

Plano de aula sobre o tema Sexismo

Escola Estadual _____

Ano: _____ Turno: _____ Turma: _____

Professor regente: _____

Aula planejada pelos bolsistas/estagiários: Janine Rolim, Artur Paulino e Tadeu Nicomedes

PLANO DE AULA

TEMA: Sexismo (*Sexism*)

OBJETIVO GERAL: Refletir sobre os frequentes casos de sexismo na sociedade e conscientizar-se sobre os impactos que tal atitude provoca na vida das pessoas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre atitudes sexistas recorrentes no dia-a-dia das pessoas;
- Identificar elementos de denúncia nos depoimentos de experiências sexistas divulgados pelo projeto “*The everyday Sexism Project*”;
- Reconhecimento e uso de expressões sobre o tema.

CONTEÚDOS:

- Gênero depoimento;
- Reconhecimento e uso de palavras e expressões acerca do tema ((*Find a rich husband, Sit with your knees crossed together, Boys don’t cry, Women don’t know how to drive...*)).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Iniciar a aula colocando no quadro o nome *Gender* (Gênero) e pedir aos alunos para que eles tragam palavras relacionadas ao termo. Depois disso, formular uma simples definição para *Gender*.
- Após essa primeira parte, explicar aos alunos que a aula será construída a partir do termo *Sexism*, que também é está inserido no amplo campo de discussão a respeito do Gênero. [“*Have you heard about sexism before?*”, “*What is it?*”]. Propor uma definição retirada de um dicionário [“*It is prejudice or discrimination based on sex; especially, discrimination against women*”].
- Após explicar o termo *sexism*, pedir para que os alunos se levantem (de forma educada), e leiam as frases em inglês quem estão nas paredes (5 minutos para os alunos lerem). *Time’s up!!* Perguntar aos alunos o que eles acharam das frases [“*Has*

anyone heard any of those phrases before?”, “How did you feel?”, “Do you think those phrases have to do with sexism?”, “Why?”].

- Depois o professor poderá trazer algumas daquelas frases para o quadro e discutir com os alunos, mas o importante aqui é dar autonomia para que os alunos possam ler as frases sozinhos ou com a ajuda dos alunos, propondo um momento de primeiro impacto. Depois o professor poderá ajudá-los com as dúvidas sobre vocabulário e/ou expressões na língua inglesa. (As frases que deverão ser colocadas nas paredes da sala de aula podem ser encontradas em Anexo I).
- Depois disso, apresentar aos alunos uma página criada a partir do projeto “*The Everyday Sexism Project*” que tem como objetivo catalogar e divulgar experiências *desexism* no dia-a-dia das pessoas. Trabalhar com os alunos dois depoimentos e fazer com que os alunos reflitam a partir de prováveis experiências que eles já tenham vivido ou escutado em algum lugar, a fim de desconstruir determinadas atitudes.
- Aproveitar para abordar o contexto no qual os exemplos são relatados e fazer uma relação com o Brasil. (O slide com os links da página e seus respectivos depoimentos encontram-se em anexo II)
- “*Add your story*” – O professor deverá situar os alunos no espaço onde deverá ser redigido os seus depoimentos. Eles escreverem o que querem denunciar primeiro com Frase curta. Ex: *a boy being beaten at school*. E aí Logo após, fazer uma escrita coletiva, não depoimento pessoal. indicarão o *gap* onde eles vão denunciar o que viveram ou viram.
- Caso o aluno não se sinta confortável em trazer sua própria experiência, trazer alguma já vivida por algum conhecido ou que tenha visto em algum lugar. Pedir para que os alunos fiquem em duplas e informá-los da necessidade de trazer esses depoimentos para a língua inglesa (Pedir ajuda ao professor ou colegas). (O *Template* se encontra em Anexo III) – Vale salientar que esta parte foi adaptada após a ministração da aula.
- “*Time to draw*” – (isso será um cartaz ou desenho de protesto). Unir os passos.
 1. *First: Draw the image of you (or create a character) on a sheet of paper;*
 2. *Second: In English (if you do not know, ask the teacher for a hand), write things people have said to you or you have heard that represent women limitation;*
☐ *P.S.: If you are a boy, write things that represent women limitation or write things people have said to you that represent men limitation.*
 3. *Third: After drawing, make a ball of your drawing and give it to the teacher so that s/he can burn those limitations in a safe place.*
- Para terminar a aula, mostrar aos alunos o vídeo “*Like a Girl – Unstoppable*” (Pensar no mundo que historicamente cerceou as mulheres). Antes de passar o vídeo, pedir para que os alunos prestem atenção no que estão tendo desconstruir no vídeo [What can we reflect on in the vídeo?]. Pedir para que os alunos reflitam sobre “*Do we limit girls?*”. Assim que passar o vídeo, chamar atenção dos alunos para a pergunta feita às

garotas [*Have you ever been told, because you're girl, that you should not do something?*"]. Perguntar se os alunos se lembram de alguma das respostas dadas pelas garotas no vídeo e, se necessário, voltar o vídeo exatamente nessa parte e confrontar os alunos com as respostas [*It's a Constant; Don't do something too challenging; It's always the boys who rescue the girls in the stories*]. (O link do vídeo está na em Anexo IV).

- Por último, voltar na definição dada ao termo “*Gender*” e perguntar qual a visão dos alunos depois dessa aula.

AVALIAÇÃO: Participação durante a aula e resposta dos alunos.

ANEXO I:

“Sit with your knees crossed together.”
 “Wait for him to ask you out.”
 “This isn’t lady like.”
 “You drink a lot for a girl.”
 “Oh, you drive like a woman.”
 “Don’t you want kids?”
 “Your biological clock is ticking.”
 “Are you not taking your husband’s last name?”
 “Does your husband mind that you make more money than him?”
 “Are you dating a young man?”
 “Are you planning on working after the baby is born?”

ANEXO II:

Link para o slide:

<https://1drv.ms/f/s!AjTnbqt-3f-qguAZuesk4s3melqnEg>

ANEXO III:

ANEXO IV:

Link para o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=VhB3l1gCz2E>